

情緒障害児の指導と治療に関する研究

—登校拒否児と緘黙児^{かん}について(2)—

小野塚 隆 三 浦 良 久
佐 藤 忠 荊 部 良 吉
池 田 要 子 臼 井 稔

この研究は、2年継続研究の第2年次として、学校、学級場面における指導についての実践的事例研究と、教育センターにおける教育相談と遊戯治療過程の研究を行ない、登校拒否児および緘黙児の指導・治療の進め方について、示唆している。なお、第1次調査をもとに追跡調査を行ない、県下の対象児のその後の変容状況や指導の実態について報告している。

はじめに

能率と生産性向上、そして物質的な繁栄を追い求めてきた社会は、外に公害、自然破壊を生み、内に精神的荒廃と人間疎外をもたらしたといわれる。

このような時代における教育に今、“原点”にかえることが強く望まれてきている。教育の原点とはそれはとりもなおさず、人間性の解放と回復であり、真の自己実現を援助することであるといえる。

このような意味から、人間性を正しく理解し、育てることを求めていくことこそ、現代教育の課題であると、昨年も強調してきた。そして、われわれの研究は、かかる現実的な要求にもとづいて行なわれてきたものである。

年々増加してきている、情緒障害児の存在は、好むと好まざるとにかかわらず、学校や学級の教育・指導のあり方を、抜本的に検討しなければならないものになっている。そこで、昨年度の第1年次研究の成果をふまえて、学校や担任教師が最も求めている、指導や治療のあり方について、研究を進めてきた。特に、学校・学級場面における実践的事例研究は、さまざまな問題や障害が重なり合っている中で一つ一つ独力で実践して来られた、数名の研究協力者によって進められたものであり、私たちは、この方々と、直接かかわりあいながら、その実践を全面的にサポートしてきたのである。また、当教育センターでの教育相談や遊戯治療等は、われわれが毎日、これらの児童・生徒・そして親たちと、悩み、考え、実践してきた、かけがえのない、人間関係のひとつの実態像である。

情緒障害児の指導・治療は、なかなか短時日に、その成果を上げることがむずかしい。複雑な問題からみあい、解決を急ごうとすればするほど、混乱し、深刻化してしまう。以下に掲げるいくつかの事例も、必ずしも、効果的なよい事例ということではない。大きくゆがんだ、この現実社会の中で、喘ぎながらも、そこから抜け出ようとしている“きずついた人間”の生への記録と考えられるのである。

研究の目的および研究の計画と方法

I 研究の目的

近年、さまざまな問題理由から、情緒障害児の出現が多くなり、学校においても、その指導についてきわめて困難を感じているのが現状である。このような状況にかんがみ、なかでも発生件数の多いとみられる、登校拒否児ならびに緘黙児をとりあげ、県下の学校における実態を調べ、明らかにするとともに、これらの児童・生徒のもつ心理的機制に関する問題や、家庭および父母のもつ問題、学校における指導その他に関する問題についての考察をすすめ、さらに実践的事例研究をおこなうことにより、この指導や治療の方法について、究明しようとするものである。

II 研究の計画と方法

1 研究の計画

第1年次（昭和46年度） 登校拒否児および緘黙児に関する実態調査

第2年次（昭和47年度） 登校拒否児および緘黙児の指導・治療の方法に関する実践的事例研究

2 研究の方法（第2年次）

(1) 追跡調査

ア 調査対象 第1年次の個人別調査に回答のあったもののうち卒業年次を除いた児童生徒

イ 調査期日 昭和47年9月10日現在

ウ 調査内容 ア. について、1年後の実態を質問紙により調査する（P87～88参照）

(2) 学校・学級における指導・治療の実践事例

ア 対象 県内2地域の小・中学校に在籍する登校拒否児（2事例）および緘黙児（4事例）

イ 方法 学校ならびに学級担任の協力により、学校における指導・治療の実践例をととし、その意義と方法について考察する。そのため、研究協力員を委嘱し、訪問面接によって資料を収集する。

ウ 手続 a 研究協力員の設定 アの学級担任

b 訪問面接の回数 研究協力員に対して4回おこなう。

c 訪問面接のすすめ方、訪問面接にあたっては、対象児童生徒の状況、指導の実際等の実態のは握を中心にすすめるが、研究協力員の主体性を尊重し、対象児の指導についての指示的な教示はさけるようにする。

(3) 教育センターにおける相談事例

ア 対象 昭和47年12月末まで来所した登校拒否児（3事例）および緘黙児（2事例）

イ 方法 カウンセリング、遊戯療法による治療過程を考察する。

指導・治療

I 登校拒否児について

1 追跡調査について

(1) 調査の概要

ア 調査対象数

幼稚園	男 1	女 1	計 2	小学校	男 17	女 13	計 30	合計	男 58
中学校	男 37	女 15	計 52	高等学校	男 3	女 7	計 10		女 36

イ 調査回答数 (回答率 88.4%)

幼稚園	男 1	女 0	計 1	小学校	男 16	女 10	計 26	合計	男 53
中学校	男 34	女 12	計 46	高等学校	男 2	女 7	計 9		女 29

ウ 調査結果の集計対象数

調査時において、転校、退学、施設等入所などにより、調査内容に記述のなかったもの、および幼稚園は、結果の集計の対象から除外した。したがって集計対象数は次のようになる。

小学校	男 14	女 12	計 26	中学校	男 30	女 10	計 40	合計	男 46
高等学校	男 2	女 4	計 6						女 26

(2) 調査の結果とその考察

第1次研究において、対象児を、平井の「登校拒否の程度^{*}」を参考に分類し、調査結果の集計および考察をおこなったが、本調査においても、同様の方法で集計し、考察する。対象児の程度別分類は、第1次調査の際、なされたものである。

* 軽度(Ⅰ度) 1. 家人が付き添っていたり、教師や友人の誘導によって登校を始めるような例。

2. 前夜に学校のしたくをしたり、その朝も玄関まで出てくるが、しきいをまたぐことをせず引き返す。

3. 本人の希望す。玩具などを買い与えと、その当座は何日か学校へ行く。

中等度(Ⅱ度) 1. 朝は起きなくなり、起床を促すとそれに抵抗する。

2. 起床の時間が次第に遅くなり、昼頃まで寝ているような状態になる。

3. 起きている間は、自分の好きな遊びをしたり、趣味に属することなどを熱心にやる。

4. 学校の話になると、不快の情を示し、あるいは反抗的態度を表わす。

5. 学校の学習は全くしない。

重度(Ⅲ度) 1. 昼は、ほとんど寝ている状態で、夕方に起きて食事をする。

2. 全く気ままな生活をしている。

3. 罵言を浴びせたり、激怒したり、物を投げたり、打ってかかったり、無理難題をいったり、わめきちらしたりして、両親を困惑におとし入れる。

4. 家から外へ出ようとしない。

5. 学校には全く無関心か、やめると言い出す。

対象を、程度別にみてみると、表1のようになる。これを校種別にみると

(表1) 校種別程度分布

()内の数字は校種ごとの百分率

校 種	程度 性別	軽 度 (I)		中 等 度 (II)		重 度 (III)	
		男	女	男	女	男	女
小 (低学年)		0	3	0	0	0	0
学 (中学年)		5	4	1	0	0	0
校 (高学年)		6	2	2	3	0	0
合 計		11	9	1	3	0	0
		(76.9)		(23.1)		(0)	
中 学 校		20	8	4	0	6	2
		(70.0)		(10.0)		(20.0)	
高 等 学 校		0	3	1	1	1	0
		(50.0)		(33.3)		(16.7)	
合 計		31	20	8	4	7	2
		(70.8)		(16.7)		(12.5)	

・小学生では、全体的には軽度 (I) が多いが

(76.9%) 高学年にいくにしたがって、中等度 (II) がましてきている (23.1%)。

・中学生では、重度 (III) の多くなっていることが目だつ。

・高校生では、小学生から中学生にかけて増加してきている重度が、中学生に比較して少ない。これは、退学などによるものと考えられる。

ア 登校のようす (登校拒否は終了したか、継続しているか)

昭和46年4月から7月31日まで、登校拒否をおこし、あるいは継続していた対象児の1年後 (昭和47年9月10日) の状況をまとめたものが表2-1で、程度別にあらわしたものが表2-2である。

(表2) 校種別出欠の状況

()内の数字は校種ごとの百分率

校 種	状況 性別	了			継 続
		46/12まで	47/3まで	47/7まで	
小 学 校	男	3	4	4	3
	女	3	4	3	2
	計	6	8	7	5
		(23.1)	(30.7)	(26.9)	(19.3)
中 学 校	男	5	5	7	13
	女	1	1	4	4
	計	6	6	11	17
		(15.0)	(15.0)	(27.5)	(42.5)
高 等 学 校	男	0	1	0	1
	女	1	0	3	0
	計	1	1	3	1
		(16.6)	(16.6)	(50.0)	(16.6)
総 計	男	8	10	11	17
	女	5	5	10	6
	計	13	15	21	23
		(18.1)	(20.8)	(29.2)	(31.9)

(表2-2) 程度別出欠状況

()内の数字は程度ごとの百分率

結果	程度 性別	軽 度 (I)		中 等 度 (II)		重 度 (III)	
		男	女	男	女	男	女
継 続		9	5	3	1	5	0
		(27.5)		(23.3)		(55.6)	
終 了	46/12	8	5	0	0	0	0
		(25.5)		(0)		(0)	
	47/3	7	5	2	0	1	0
		(23.5)		(16.7)		(11.1)	
了	47/7	7	5	3	3	1	2
		(23.5)		(50.0)		(33.3)	
	計	31	20	8	4	7	2
		(100.0)		(100.0)		(100.0)	

47年9月10日まで、終了し登校したものが

・校種別では、小学生が80.7%，中学生57.5%，高校生では83.4%となっている。このことから、中学生における経過はよくないようである。

・程度別では、軽度が72.5%，中等度が76.7%，重度が44.4%となっており、程度が進むにつれて、状況が困難になっていることを示している。以上のことから、当然のことながら、早期発見・早期治療がきわめて大切であり、早期における指導をどのようにすすめるかが、学校における指導の重要な課題といえよう。

1 変容の状態

第1次調査時の状況に比較して、対象児はどのように変容したかを整理したものが、表3である。ここでは、第1次調査時を基準として、欠席の状況および学級担任の観察による表情・態度の変化の二面からとらえ、欠席状況、a, b, cと、表情・態度、1, 2の範囲にあるもの、および欠席状況、a, bと表情・態度、3の範囲にあるものを好転群、欠席状況、表情・態度とも変わらないものを不変群、その他を悪化群として分類整理した。

(表3)

(表3) 変容の状況 (数字は実数)

表情・態度 欠席状況	1. 非常に明るくなった	2. 明るくなった	3. 変わらない	4. 暗くなった	5. その他
a. ほとんど欠席しない	11	27	2	0	0
b. 欠席は少なくなった	0	7	4	0	1
c. 変わらない	0	3	9	1	0
d. 欠席が多くなった	0	0	2	1	0
e. 全く出席しない	0	1	2	0	1

(表3-2) 軽度の対象児の変容状況

	1	2	3	4	5
a	8	20	1	0	0
b	0	6	4	0	0
c	0	1	6	0	0
d	0	0	1	1	0
e	0	1	1	0	1

(表3-3) 中等度の対象児の変容状況

	1	2	3	4	5
a	2	5	1	0	0
b	0	0	0	0	0
c	0	2	0	0	0
d	0	0	1	0	0
e	0	0	1	0	0

(表3-4) 重度の対象児の変容状況

	1	2	3	4	5
a	1	2	0	0	0
b	0	1	0	0	1
c	0	0	3	1	0
d					
e					

(表3-5) 程度別変容の状況 ()内は程度別百分率

程度	変化	好転	不変	悪化	計
軽度		40 (78.4)	6 (11.8)	5 (9.8)	51 (100.0)
中等度		10 (83.3)	0 (0)	2 (16.7)	12 (100.0)
重度		4 (44.4)	3 (33.3)	2 (22.3)	9 (100.0)
計		54 (75.0)	9 (12.5)	9 (12.5)	72 (100.0)

・全体としては、好転群が54名(75.0%)、不変群が9名(12.5%)、悪化群が9名(12.5%)であり、好転率を程度別にみると、軽度では78.4%、中等度は83.3%、重度では44.4%となっており、重度の好転はなかなかむずかしいことがわかる。また、悪化率からみても程度がすすむにつれて、悪化への移行率が多い。

(表3-5)

・欠席の状況からみた場合、ほとんど欠席しなくなったものは、軽度では56.9%、中等度では66.7%、重度では33.3%を占め、やはり好転の著しいのは、軽度、中等度であることを示している。

ウ 変容のきっかけ, 理由

好転したにせよ, 悪化したにせよ, その理由はなにかについて, 文章表現で記述したものを, (1) 他機関との協力によるとするもの, (2) 学校・学級担任の指導によるとするもの, (3) 家庭環境・家族関係の変化によるとするもの, (4) 本人の自覚によるとするもののに分類し, それぞれの程度ごとに, 好転群, 不変・悪化群ごとに整理したのが, 表4である。なお, 表中, 強, 受は対象児に対する担任教師

(表4) 変化のきっかけ, 理由 (数字は頻数)

程 度	軽 度 (I)				中 等 度 (II)				重 度 (III)			
	好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化	
変 化 群	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受
姿 勢	13	25	4	4	3	7	1	1	1	2	1	1
き っ かけ	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0
1 他機関	4	12	0	0	1	5	1	0	1	2	0	1
2 学 校	2	8	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
3 家 庭	4	4	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
4 自 覚												

の指導の姿勢を示し, 強は強制的態度, 受は受容的態度で, 調査用紙の4の(1), (2)を参考に決定した。

・好転群では, 各程度とも, 学校・学級担任の指導によるものとするものの頻数が多い。なお, 軽度に属するもので, 家庭環境・家族関

係の変化によるものや本人の自覚によるとするものの多いのも目だっている。軽度の場合は, まだ働きかける可能性が多く残されているといえよう。なお, 不変・悪化群については記述が少なかった。

・担任教師の姿勢では, 各程度とも好転群に受容的態度が多くみられるが, きっかけ, 理由との関係はなんともいえない。

エ 対象児に対する指導の手だて

(ア) 指導方針

学級担任教師が, 対象児に対して, どのような方針・構えで指導にあたったかについて文章表現で記述したものを, (1) 自信をもたせる (2) 自覚を促す (3) 学級のふんい気づくり (4) 学校体制である (5) 家庭との連携を強める, に分類し, 程度別, 好転, 不変・悪化群別に整理したものが, 表5

(表5) 指導の方針 (数字は頻数)

程 度	軽 度 (I)				中 等 度 (II)				重 度 (III)			
	好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化	
変 化 群	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受
姿 勢	13	25	4	4	3	7	1	1	1	2	1	1
方 針	2	8	2	0	0	3	0	0	1	0	0	0
1 自 信	8	6	3	1	3	2	0	1	0	0	1	0
2 自 覚	1	13	2	2	2	5	0	0	1	0	0	0
3 学 級	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
4 体 制	2	8	1	3	0	1	1	0	0	2	0	1
5 家 庭												

・軽度のものに対する指導の方針や構えとしては, 好転, 不変・悪化群とも, 自覚を促す, 学級のふんい気づくり, 家庭との連携に力が注がれ, とくに好転群の中で受容的態度をとる構えの教師に, 学級のふんい気づくり, 家庭との連携

を強める方針をとるものの多いのがめだつ。

・中等度の好転群でも, 学級のふんい気づくりや自覚を促すとするものが多い。程度の別にかかわらず学級担任としての指導の方針の傾向がうかがわれる。

(イ) 対象児に対する直接的働きかけ

学級担任教師が対象児に対して、直接的にはどのように登校を促したかについての記述を (1) 教師による直接誘導 (教師が迎えにいくなど) (2) 友人による誘導 (友人がつれてくる、友人を迎えにやるなど) (3) 父兄による誘導 (父兄がつれてくるなど) (4) その他の指導 (面接、なかまづくりなど) に分類し、整理したのが表 6 である。 (表 6) 直接的働きかけ (数字は頻数)

- ・ (1), (2), (3) のような直接的な誘導を試みることはさることながら、(4) の指導の内容に興味をもたれる。おもなものを列挙すると、
- ・ 小学校では、・給食ミルクを無理に飲ませない・個人的に楽しいこ

程 度	軽 度 (I)				中 等 度 (II)				重 度 (III)			
	好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化	
変 化 群	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受
姿 勢												
働きかけ	13	25	4	4	3	7	1	1	1	2	1	1
1 教 師	2	6	0	1	0	2	1	0	1	0	0	1
2 友 人	1	4	0	2	1	1	1	0	0	0	1	0
3 父 兄	3	4	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0
4 指 導	11	19	4	4	7	1	1	1	1	2	1	1

- との話しあい・責任をもたせる場面の設定・できるだけ声をかけてやる・日記による指導ではりあいをを持たせる・座席を教師のそばにおく・賞賛してやる・できるだけ遊んでやる・友人関係に配慮してやる・できるだけ教師の仕事を手伝わせ接触の機会をもつ。
- ・ 中学校では、・カウンセリング・友人関係の配慮・無理じいをしない・できるだけ話しかける・賞賛してやる・クラブ顧問の協力・責任をもたせる場面の設定。
- ・ 高等学校では、・本人との対話・気楽に話せる場の設定・欠席理由などせんさくせず本人の申出を利用する、などであった。

オ 家庭との協力

家庭との協力をどのようにしているかについての記述を、(1) 保護者との話しあいを中心に行っている (2) 話しあうというよりも連絡だけで終わっている、に分類したのが表 7 である。

- ・ それぞれが、家庭とのかかわりを (表 7) 家庭との協力の態様 (数字は頻数)

もとうとしているようすがうかがわれるが、受容的態度をとる教師群に単なる連絡だけでなく、話し合いを重ねるという頻数が多い。

・ 話し合いの内容については、どの程度であるのか不明である。

程 度	軽 度 (I)				中 等 度 (II)				重 度 (III)			
	好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化		好 転		不変・悪化	
変 化 群	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受	強	受
姿 勢												
協 力	13	25	4	4	3	7	1	1	1	2	1	1
1 話し合い	9	21	2	4	1	7	1	0	0	2	1	1
2 連絡のみ	6	10	3	3	2	3	0	1	1	1	1	0

カ 他機関との協力

他の専門機関とどのような連携、協力をとったかについて、校種別、程度別に整理したのが表 8-1 8-2 である。ここでの対象数、小学生 26、中学生 40、高校生 6、および軽度 51、中等度 12、重度 9 を基準に、それぞれについて百分率をだした。なお、表中の種類の入所 (院) とは、短期治療機関、福祉施設や病院等への入所、入院をさし、通所 (院) とは以上の機関への通所、通院をさす。また

(表8-1) 専門機関による指導・治療(1)

種類	時期	校種 (性)	小学校		中学校		高等学校		合 計	
			男	女	男	女	男	女	男	女
入所(院)	過 去		1	2	7	1	0	1	8	4
	(%)		(11.5)		(20.0)		(16.7)		(16.7)	
通所(院)	過 去		0	2	5	1	0	1	5	4
	(%)		(11.5)		(25.0)		(33.3)		(20.8)	
訪問指導	過 去		0	0	9	2	1	0	10	2
	(%)		(3.9)		(42.5)		(16.7)		(26.4)	
対 象	数		2	6	16	4	1	2	19	12
	(%)		(30.8)		(50.0)		(50.0)		(43.1)	

(表8-2) 専門機関による指導・治療(2)

種類	時期	程度 (性)	軽 度		中等度		重 度	
			男	女	男	女	男	女
入所(院)	過 去		2	3	2	1	4	0
	(%)		(9.8)		(25.0)		(44.5)	
通所(院)	過 去		3	3	1	1	1	0
	(%)		(17.6)		(25.1)		(22.2)	
訪問指導	過 去		6	2	2	0	2	0
	(%)		(21.6)		(25.0)		(55.6)	
対 象	数		11	9	3	3	5	0
	(%)		(39.2)		(50.0)		(55.0)	

(表8-3) 専門機関による指導・治療の予後

種類	時期	変化群		好 転 (19名)	不変・悪化 (12名)	計
		好 転	不変・悪化			
入所(院)	過去	6(50.0)	6(50.0)	12(100.0)		
通所(院)	過去	6(66.7)	3(33.3)	9(100.0)		
訪問指導	過去	8(66.7)	4(33.3)	12(100.0)		

キ 対象児の今後の見とおし

(表9) 今後の見とおしの群別比較(数字は実数)学級担任教師からみた対象児の今後についての記

程 度	軽 度 (I)				中 等 度 (II)				重 度 (III)			
	好 転	不変・悪化	好 転	不変・悪化	好 転	不変・悪化	好 転	不変・悪化	好 転	不変・悪化	好 転	不変・悪化
変 化 群	強	弱	強	弱	強	弱	強	弱	強	弱	強	弱
見とおし	(13)	(25)	(4)	(4)	(3)	(7)	(1)	(1)	(1)	(2)	(1)	(1)
1 明 る い	6	14	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
2 暗 い	1	0	2	1	0	2	1	1	0	0	1	1
3 不 明	3	5	0	2	1	2	0	0	0	1	0	0
4 解答なし	3	6	2	1	1	2	0	0	1	0	0	0

な本質が解決されていないと判断されているためであると思われる。

訪問指導とは、学校以外の機関(児童相談所、福祉事務所、補導センター等)の家庭訪問による指導をさす。

- ・全体としては、対象児の43.1%が何らかの形で、関係専門機関とつながりを持ち、なかでも中学生、高校生は半数となっている。
- ・入所経験、および訪問指導を受けているものは中学生に多い。なお、高校生の入所(院)および通所(院)は、そのほとんどが病院である。

- ・程度別にみた場合、程度が進むにつれて関係専門機関とのつながりをもつものが多くなっている。特に、入所(院)および訪問指導に顕著にそれが見られる。
- ・なお、軽度51名中4名(7.8%)、重度9名中4名(44.4%)は、調査時点で通所(院)、訪問指導を受けている。
- ・表8-3は、専門関係機関とかかわりをもった対象児の予後を見たものである。通所(院)や訪問指導によるもの好転率が、入所(院)より良好であることは、入所(院)するものに状況の悪化しているものが多いからであろう。
- ・なお、調査時点で通所(院)、訪問指導を受けているものは好転群で延べ4名(7.4%)不変・悪化群で延べ13名(72.2%)であった。

述を整理したのが表9である。

- ・好転群の予後の見とおしの明るいのは当然のことながら、なお暗いとするものが3名(5.8%)いることは、登校拒否という現象が消えたとしてもなお根本的

2 学級担任による指導事例

(その1) A 小6 男

(1) 問題の概要 (昭和47年7月17日現在)

5月のゴールデン・ウィークの後に行なわれた修学旅行から帰った翌日、異常行動が発症した。その朝、登校の準備をして玄関を出たが、すぐに引き返し、何することもなく出たりはったり繰り返していた。母に、「遅れないように早く行きなさい」といわれて、ようやく登校。学校の昇降口でまた靴をげた箱に入れたり出したりと同じ動作を繰り返した。放課後、いつもの帰宅時間になっても家に帰らず母親が学校まで探しに行ったが見当たらない。しばらくして、再度出かけてみたら、学校の前庭あたりにうろうろしている。「Aちゃん」と母が声をかけると「おかあさん」といい返すが、くることができないでふらふらしている。見えるところにいて、しかも、こようとするのにこれない。それで、母がAの手を引いて帰宅した。家では、廊下を歩くのもこわい。何かにさわると手が離れなくなる。家の人が「だいじょうぶだから手を離しなさい」というと離れる。また、部屋の中でもわざわざ(第3者にはそう見える)通れそうもない壁とソファの間を無理に通りたいがる。Aは、これらの行動を「変な癖」といって悩みはじめた。

この癖のことで精神科A医院の診察を受けるために無断欠席(5月第2週)。これが欠席の第1日であった。— 診断名「強迫神経症」— 第3週も無断欠席して診察を受け、その翌日は登校した。第4週は、これまで無断欠席をしていたことを家族が知り、精神科へ通っている旨を弟をとおして連絡してきた。この3回目の受診後もさっぱりした表情で登校を続けた。第5週になって、月・火・水曜日に続けて欠席した。両親は心配のあまり精神科B病院へ連れて行き、診察してもらった。— 診断名「学校恐怖症」— この頃から、Aは家の中に閉じこもり外出しないようになった。ただ、週末に、父がドライブに連れ出すことがしばしばであった。

6月下旬になり、ますます、その癖について悩み、「癖をとってくれ!」とあってあばれた。そのため、父が仕事を休んで上京。催眠で癖はすぐ消失した。その後、B病院も中断した。したがって、もう登校できるものと思っていたが、そのまま欠席が続いた。Aは、あまり休んだので恥ずかしくて行けない、という。担任が家庭訪問を続けても逃げ隠れをし、部屋に閉じこもってしまうようになった。たとえ出て来たとしても、恥ずかしがって話もせず、すぐ逃げてしまう状態が続いている。

(2) 本人の現況

ア 欠席のようす 1年 22日 2年 29日 3年 14日 4年 9日 5年 9日
 6年 4月 2日/21日 5月 9日/25日 6月 23日/26日 7月 20日/20日

イ 性 格

母の記録 すなお きちようめん 凝り性 依存的 恥ずかしがり

担任の観察 極度の恥ずかしがり 神経質

ウ 知能および学業成績

新訂教研式学年別知能検査 知能偏差値 72

教科別総合標準学力検査(国語) 学力偏差値 63 読解力診断テスト 偏差値 70

学業成績(第5学年末) 国語4 社会4 算数4 理科5 音楽4 図工4 体育3 家庭3

エ 身体状況

視覚障害を除き健康である。眼科医の診断によれば眼底に異状はないが視力が劣る。そして、ただ視力が劣るというだけではなく、直接眼に光線がはいるとハレーションのような現象が起き、全然見えなくなるという。しかし、現在、それを矯正するための眼鏡はない。視力矯正のための眼鏡はもっているが、恥ずかしいから使用しない。母は、中学生になったらコンタクト・レンズでも入れようかと考えているという。正常時の視力は、左0.1、右0.2程度であるが、時と場合によっては、教室の最後列でも黒板の文字を見取ることもできる状態である。教科書は、普通に手を伸ばしてもじゅうぶんに読める。しかし、窓ぎわになると見えなくなる。文字を書くときは、ノートの下行ぐらいを使って大きな文字を書いている。歩く時もあぶなっかしい歩きかたはしない。特殊な条件下においてのみ、重度の視覚障害が見られるようである。

(参考資料) 昭和47年12月実施のベンダー・ゲシュタルト・テストの結果からは、視覚認知・視覚運動・視覚構成、すなわち、視覚・運動ゲシュタルト機能に障害があるという証拠を見つけることは困難であった。

(3) 本人をめぐる環境

ア 家庭環境

家は、純農村地帯の部落と部落の間の一軒屋である。父の仕事の関係で、昭和45年7月6日に現在校へ転入(当時4年生)してきた。

・父(43才 自由業 大学卒) 仕事が多忙で家庭のことには干渉せず、休日に家族をドライブに連れ出す程度である。Aの件についても、心配はしているものの、母にまかせっきりである。

・母(36才 高校卒) 主婦兼父の助手といったところで、やはり多忙な毎日を過ごしている。したがって、子どもとの接触時間も少なく、金品を与えることによって、その場その場の子どもの要求を処理している。気さくな性格で、明るく、神経質といった感じはない。

・弟(8才 小学3年) 兄思いであり、兄のことを心配して学校へいっしょに行こうと誘ったり、外へ連れ出して自分の友だちの仲間に入れようとしたりするなど、努力している。

・祖母(69才) 自分自身の生活を大事にし、孫たちに深くかかわるようなことはないようである。

イ 友人関係

・家で友だちと遊ぶことは少ない。主として、家の中、あるいはその周辺で弟やその友だちと遊ぶ程度である。

・積極的に友だちを求めつくる方ではなく、誘われて遊びにはいるというきわめて消極的な態度である。また、仲間にはいったように見えても、いつの間にかそこからはずれてしまい、ひとりでぶらぶらしていたり、孤立して傍観することが多い。学級集団生活の適応度は低い。

(4) 生育歴

出生前、出生時、乳児期において障害はなく、順調に成長してきたが、満1才の時、ヘルニアになり

経過があまりよくなかったという。幼児期は、3年保育ということで幼稚園へ通った。小学校1年の終わりに県外の学校へ転校。その後、4年の1学期に現在の学校に転入した。

(5) 本人の主観的認知

ア 行動の異常について

迎えにきた母の顔が近くに見えても、どうしても動けなかった時のことについて、「自分に自分で命令している」ようだったという。さらに説明したところによると、突然に症状がでてきたような感じでこうしては悪い、こんなことはしたくないと思ってやめようとしても、心の中にもうひとりの自分がいて、このまま続けるように命令するのでやめられないのだという。たとえば、家の玄関での行動、学校の昇降口での行動、作文や計算の時に書いては消し、消しては書くという反復行動、業間体操の時に教室と階段の間を何回も往復する行動、家で壁とソファの狭い間を無理に通ろうとする行動など、すべて、「心の中のふたりの自分」のかっ藤のあらわれであるという。そして、その行動は近くにいるだけかのことばに促がされてとまり、目的々行動に移れるという。

イ 欠席について

5月中は、自分の「変な癖」を友だちに知られるのがこわいからだという。その後は、あまり多く欠席したので顔を見られるのが恥ずかしいというように変わった。7月になると、だれにも会いたくない、ただ、なんでもいから「癖」をとってもらいたいだけだという気持ちになってきたという。

ウ その他

(ア) 野球について 運動は、これまで、やる機会がなかったという。幼稚園時代と小学校1年の頃はだれも野球するものがなかった。転校先の学校は大規模校であって、いろいろな遊びがあったが、自分と同じような性格の子供と運動量の少ないゲームをして遊んでいた。そして、この学校へ来たら、みんなが野球を上手にやっており、とても仲間に入れてもらうわけにはいかなかったという。

(イ) 水泳について この学校へ転校してくるまで、海にもプールにもはいったことはなかった。それなのに、転入して間もなく、体育の時間に、全員そろってプールにとびこまされた。その時のこわかったことは忘れられないという。それ以来、体育の時間がいやでたまらなくなった。今年も、また夏が近づき、水泳の予定が発表されたが、まだ泳げないのでみんなに会うのも恥ずかしいし、学校へ行くのもいやだ。

(ウ) 家族に対して 「ぼく、こんなことになってもすごく不良だね」

(6) 原因と指導方針

ア 医師の診断と保護者への指示

精神科A医院 (診断) 「強迫神経症」

(指示) 気分が向いたら登校させ、決して、無理させないこと。

精神科B病院 (診断) 「学校恐怖症」

(指示) できるだけ学校へやらせるように、強くはたらきかけること。

イ 指導方針

専門医の診断の結果、複雑な要因から強迫神経症の症状がでて、登校拒否という状況を起こしている

ということであるが、担任および家族が指導するに当たって困るのは、それぞれの医師の指示が異なることである。そこで、担任は、苦しんだあげく、過去に登校拒否児の指導をした教頭の経験を参考に、Aの性格およびかれをとりまく人的環境を考慮して、次のような指導方針を設定した。

(ア) 親は直接Aに加療しなければ効果はないと考えているので、親に対して家族関係の重要性を理解させ、あせらずに接するように指導すること。

(イ) 家庭訪問の際、無理にAに会おうとしないこと。

(ウ) Aと話し合うことができた場合、登校を促すような言動はしないこと。

(エ) 放課後、同級性を遊びにやり、友人関係が疎遠にならないようにすること。その際にも、登校を促すような発言をしないように、あらかじめ指導しておくこと。

(オ) 学習や作業中、時間制限などによりせかされることが最も苦手であるから、急がせるようなことはさけ、許される限り待ってやること。

以上のことを急がず根気強く実行すること。

(7) 指導と経過

担 任 の か か わ り 等	症 状 の 経 過 等
	5/10 修学旅行から帰る。
	5/11 行動に異常がみられる。
	5/12 精神科A医院へ行く。
5/20 家庭から事情報告あり。 放課後、友だちを遊びにやる。	5/22 連続的に欠席しはじめる。
	5/25 精神科B病院へ行く。 ・この頃から家に閉じこもり、癖をとって くれとあばれる。
6/20 家庭訪問。近日中に上京して催眠を受ける予定とのこと。	6/22 催眠のために上京。
6/27 癖がとれたとの報告を受け、朝友だち を迎えにやる。	→ ・「ほく行く」といって玄関まででたが 「だめだ」といって欠席した。
学級で手紙を書き届ける。	→ ・喜んで読み、「あしたは行く」といっ ていたが欠席。
7/中旬 学校長が家庭訪問。	7/下旬 癖が再発して苦しむ。 (夏休み中)
7/17 県立教育センター所員と事例研究。	・催眠のために2回上京。(効果なし)
7/下旬 家庭訪問。母に対して、登校を強要し ないこと、接し方を改めることを話す。	・友だちと佐渡へ(10日間)。(泳げた)
8/中旬 学校長が家庭訪問(2回目)。	
8/下旬 家族のあせり顕著。「2学期から登校 しないと、どこかへ入れてしまう」と、 母が、再三にわたり説得す。	→ ・「2学期から学校へ行くね。」
家族は、まだ登校できそうもないと見	

ているので、「いっそのこと、1か月くらい休ませたらどうか」と話す。

9/5 3時間目に姿が見えなくなったので、授業を自習にして探しまわったが、見つからなかった。家へ電話すると帰宅していた。そっと見守ってほしいと指導した。

9/6 朝、迎えに行ったが「行きたくない」というので「来なくなったら来なさい」といって戻った。

放課後、家庭訪問。「こんな具合では無理だから、もう少し休ませて、どこかへ入院させたらどうか」と話したが、母は抵抗を示した。

登校した理由について、Aは「入院させられるのがこわいから」と母に話した。

9/9 母から上京報告あり。治療者に「こんな状態で学校へ行けるわけがないだろう」といわれ、大きなショックを受けて帰宅したとのこと。

9/14 朝、早退する場合は断わるように話す。

9/28 県立教育センター所員と事例研究。

・反省会でAのことが指摘される場合もあるが、深入りしないように配慮する。

10/26 県立教育センター所員と事例研究。
徐々に、家庭からの連絡が減のく。

・2学期が始まって欠席が続く。

9/5 登校。2時間終了後、無断で早退。

朝、玄関のあたりでちゅうちょしている様子だったが、決心したように出かけた。学校にはいると一目散に廊下を走って教室にはいった。業間体操の終わった時に校舎にはいらずに帰宅

9/6 登校。2時間終了後、無断で早退。

始業少し前に校門のあたりをふらついていたが、始業直前にはいつてきた。非常に顔色が悪く、何かにおびえているような表情で、これを見ている担任は、教室に入れておくことにさえ罪償感を感じたという。

9/7 欠席。

9/8 登校。昼休みに無断早退。

顔色もいくらかよくなり、苦しそうな表情もうすらいだ。給食は人並みに食べる。

9/9 上京。催眠。

9/11 欠席

9/12 出席。昼休みに無断早退。

9/13 欠席

9/14 出席。申し出た後、午後早退。

9/16~20 出席。

9/21 欠席。(小運動会)

9/22 出席。(市内小学6年生の運動会)

9/25, 26, 27 欠席。

9/28 出席

以降欠席なし

・10月にはいり、放課後1時間ほど友だちと遊んでから帰宅するようになった。

・清掃の際、下級生に対し威圧的に出る。

・母に対して、「おかあさんは簡単にいうけど、学校へ行くことは、ほくには大変なことなんだよ」という。周囲の子の目を気にする。

11/10 家庭訪問。母は、最近Aが勉強しなくなったので、中学へ行ってからのことが心配になってきている。父は、子どもの要求にいいなりで、先日、パチンコ屋へ連れていったことを話した。心理面の重要性を話して帰る。

11/29 県立教育センター所員と事例研究。

12/14 同 上

・家庭連絡はと絶えている。

・担任は、Aにこだわることなく、他の児童と同等に接している。担任自身Aの存在が気にならなくなった。

・11月になって、下級生に対する乱暴もおさまり、自分から清掃するようになる。

・相変わらず、教室では隅の方を歩き、廊下・階段は走っている。

・クラスの当番をきらい、放送当番は積極的に、その任務を果たしている。

・12月。学校をいやがるそぶりはない。

・学習・作業を人並みに急いでやれるようになった。

・同級生と遊び、弟の友だちの仲間に入れてもらうこともなくなった。

(8) 指導をふりかえって(担任)

ア 発症の原因について

自分の思うように学習や作業の能率があがらない。特に、時間の制約がある場合に人並みにできず、いつも恥ずかしい思いをするというように、日頃からの心理的負担をもつ自分の姿を、修学旅行の機会に、いやというほど見つけられたのではないか。究極的には、Aの基本的性格からくる社会不適応現象のように思われる。

イ 登校の原因について

Aは母に対し、「入院させられる恐れ」を登校した理由として話している。担任としては、その他に夏休み中に10日間も家庭から離れて生活する経験をもったこと、それに加えて、水泳ができるようになったことなど、本来的には人並みに登校したいという要求にこのような自信をつけたことなどが内的刺激となって登校できたものと考えるが、詳細は不明である。

ウ 家庭指導について

(ア) もっと早く家庭と連絡をとり、父親の母親任せの態度、母親の不安感情からくるヒステリックな態度の改善指導を自信をもって行なうことができればよかった。

(イ) 両親とも、直接症状を抑えるような治療法を求め、医師を転々と変え、Aの性格形成にかかわってきた自己についての問題は極力避けるか、軽く受け流してしまい、年若い担任としては取りつく島がなかった。

(ウ) 学級について

学級に、Aを特別視するふんいきはなく、担任の接し方と他の子どもたちの姿勢にギャップがなかったことなどが幸いしたように思う。

(エ) 学校体制について

・同僚の担任に対する同情的態度は感じられたが、指導についての意見はなかった。ただ、登校拒否児

指導の経験をもつ教頭の意見は、担任の心構えをしっかりとものにしてくれた。

・新卒間もない担任としてはやりにくい両親の指導について、学校長が協力してくれたことは心強くもあり、有意義であった。

(4) 担任自身について

初めて経験する指導事例であり、難問の連続で壁に突き当たることも多かったが、常に、児童を受け入れるようにつとめ、Aに対して特別の指導をしたわけではないが、特に、おこらない・急がせないという態度だけは一貫してとってきた。

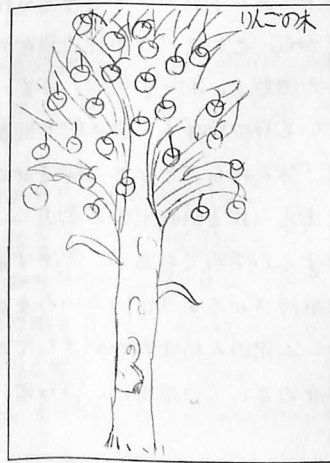
(9) 考 察 — 性格検査を中心として —

(テストA：P-Fスタディ テストB：バウムテスト テストC：ペンダー・ゲシュタルト・テスト 昭和47年12月 実施)

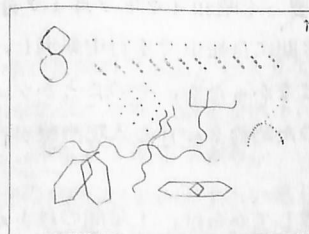
本児は、性格的にみて、きわめて常識的な型通りの行動をする融通のきかない子である。このことは、テストAにみられる社会適応度が年齢標準に比べてかなり高く、紋切り型の反応が多くて、個性的な反応がみられないこと、および、テストBに描かれた判でも押したかのような画一的な26個のりんごの実からもいえることである。このような性格に加えて、テストCに図形Aが左上隅に描かれていること、寸法が漸小化していること、テストBの樹が全体的にやや左寄りに描かれていることなどからみて、内向的で憶病であり、権力を恐れていること、テストAで超自我反応が多く善悪ということに敏感であ

(表10) A児のP-Fスタディの結果

	O-D		E-D		N-P		合 計		%
E	0.5 0	0.5	2.5 2.5	5	2 0.5	2.5	5 3	8	33
I	0 0.5		3 1.5		1 0		4 2		
M	0 1	1	1.5 3.5	5	1.5 2.5	4	3 7	10	42
合計	0.5 1.5		2		7 7.5		14.5		
%	8		61		31		100		
(超自我因子欄)					(反応転移分析欄)				
$\underline{E} - 2 - 8\%$					1 な し				
$\underline{I} - 3 - 13\%$					2 $\underline{I} \frac{+0.33}{-0.40} M$				
$\underline{E} + \underline{I} - 5 - 21\%$					3 $\underline{e} \frac{+0.60}{-0.40} M$				
$\underline{E} - \underline{E} - 3 - 13\%$					4 $\underline{I} \frac{+0.33}{-0.40} M$				
$\underline{I} - \underline{I} - 1.5 - 6\%$					5 $\frac{-0.50}{0-D}$				
$\underline{M} + \underline{I} - 13 - 54\%$									
GCR = 71% (年齢標準 58%)									



(図1) A児の描いたバウム



(図2) A児の模写したデザイン

ること、などの傾向があり、これらは、本児の本来的な成長の結果身についたものとは考えられず、養育者の価値基準によって形づくられ習慣化したものと考えられる。すなわち、このような性格は、自由業を営む父親の職業の後継者とすべき長男に対する見えと期待からくるきびしいしつけの結果、形成されたものと思われる。

また、テストBの果実の強調、テストCの寸法の拡大から、周囲からの期待に対してそれにこたえたいという成就欲求と、テストBの地上線の欠如、テストCにみられた頻繁な「繰り返し」、テストAにおける反応転移の傾向からかなり強い不安感、自己不確実感との内的かっ藤の存在が見られるのである。この心的かっ藤は、本児にとって大きな重荷であり、このかっ藤から逃がれるためにテストAにおいて無罰反応を多く出し、超自我場面における内罰方向の自我防御型（I反応）が示すように、不満を抑圧したり、無関心をよそおったり、あるいは、事無かれ主義的態度をとるなりして、その問題をはぐらかしてしまうような行動に出るものと思われる。

そして、母親が父親の仕事の手伝いをしていて子どもと接触する時間的余裕が少ないため、テストAの外罰方向の要求固執型（e反応）のテスト後半無罰方向への転移、テストBの樹皮の上の4個の二重丸、紙の端からの根元、樹冠中の果実、テストCの用紙を横に使用などにみられるように、強い心理的愛情欲求をいだいているにもかかわらず、それを物を買ひ与えることで補おうとした養育態度から、本児の高い知的能力は発達のみにて未成熟となり、むしろ、テストBの樹皮の二重丸となって、すなわち、退行現象となってあらわれたものと考えられる。

以上のことから、このような本児の現在のパーソナリティ特徴——幼稚性、自己中心性、人間関係を維持することの困難さ、抑圧的傾向、不安、忍耐心の欠如、目的欠如など——からみて、9月以降2月現在継続している登校現象も、基本的な問題が解決の方向へ進んでいるものの、まだじゅうぶんとはいえず、母親に「休んだらどこかへ入院させる」といわれていること——権力への恐れと愛情喪失への不安からくると考えられる自我主張の制止——からのものと考えられる。したがって、何がきっかけとなって再度欠席するか不明であるが、欠席する恐れも多分にあると考えられる。今後は、現在の登校状態をできるだけ継続させるようにいろいろな点で配慮しながら、現象面のみにとらわれずに、基本的な問題点の解決——本児の人格変容をめざしての性格指導、家庭教育、および友人関係等をも重視した学級経営など——をめざしての指導が、さらに、なされなければならないと思う。

（その2） B 中3 男

（1）問題の概要（昭和47年7月17日現在）

2年生の2学期に自転車で走行中転倒し、その傍をダンプカーが疾走していくという事故にあった。直接的な被害はなかったが、そのことがショックとなり、胃の痛みを訴えては欠席するようになった。3学期にはそのため約2か月の入院治療が行なわれた。診察によれば精神的なことからの胃痛であるという。

3年生に進級してからは、1年間のほとんどが欠席であり、卒業式が近づいて、2、3日出席したが留年となった。このころ学校の窓ガラスがこわいというようなことがあった。

新学期になっても欠席が続いたが、担任の継続した家庭訪問によって登校するようになった。学年音楽会や身体検査などがあると欠席することがある。

(2) 本人の概況

ア 性格 1年生のときはやや活発であった。わがままで見えをはるようなところがある。体格は肥満型で、欠席が続いているときは落ちつかない、神経質な感じがある。

バウムテストの結果 (47・7・24実施) 内向的、情緒不安、未熟、意志欠如、堅さがみられる。全体に灰色で、不決断、エネルギーの欠如が考えられる。圧力に対して立ち向かうというよりも過去のことにとらわれて無力感に陥り、神経過敏になっていると考えられる。

イ 家族と生育歴

父(社会員)、母(家事)、長兄(県外)、次兄(市外)、三兄(県外)、Bの6人家族、4人兄弟の末子であるが、現在は両親との (図3) Bの描いたバウム
3人で生活している。父はまじめな、温和な感じであり、母は比較的活発である。

これまでの生育歴について特に問題となることはなかった。性格的に兄たちとちがったところがあるような気がしている。そのためか次兄にいじめられることがあった。兄はみな成績がよく、Bも欠席するまでは学級でも上位にあったと思われる。

(3) 担任教師の指導

新学期になって新しく担任となり、欠席が続いているときは登校時の家庭訪問が指導の中心である。

4月 始業式(5日)に欠席したので翌日訪問、母が玄関に出てきても、Bは顔を出さない。母は、Bは行く気がなく、きょうも行きそうもないという。

9日 日曜日の午後訪問、父と会って話をする。家ではわがままであること、父のいうことはきかない。病気なので(胃痛も訴えること)無理もいえないことなどである。Bは姿を見せず、父が座を立てては担任の気持ちを伝えてくるという状態であった。父子の間の具体的なかわり方などはつかめない。

このようにして、12日まで、毎朝訪問を続けたが、Bは姿を見せず、母が行く気がないというBの気持ちを伝えるだけであった。12日朝、母が、きょうは行く気になっているということで待っていると、はじめてBが現われ、担任の乗用車に乗って登校した。車中話をするともなく、その日は2時間で早退した。

この後、毎日担任が訪問しては車に乗せて登校を続けた。学校が近づくと思ひが荒くなることがあり、また1時間か2時間で早退することが多かった。

5月24日 担任が出張で訪問できないことがあって、その旨連絡すると、ひとりで登校できるということで、その後はひとりで登校が続いた。この間、学年集会、中間、期末テスト、身体検査などがあると必ずというほど欠席、早退があった。体育は病弱ということで見学である。

(担任の所見) 留年しているのでクラスにとけこめない。体格はよいがもろい感じで、一言注意を与えるとそのままくずれてしまうのではないかとと思われる。全校集会やテストを避けることはきわめて



(図3) Bの描いたバウム

強固である。これまでのように上位の成績がとれないことを級友に知られるのを恐れているようである。特別扱いをしないで見守っていきたい。

9月、夏休みには学級レクリエーションも含めて4回の登校日があったが、全部欠席であった。2学期にはいって、始業式は欠席したが、2日目、3日目は登校し、授業を受けた。始業式の欠席について母から電話があり、夏休みの学級レクリエーションに参加しなかったの、級友から何かいわれるのではないかと気がなっていたということであった。

4日目は、学校の玄関まできて引き返した。その後欠席が始まり、12月15日現在も続いている。

12日 玄関にかばんがあり、母が出てきて、どうしても行きたくないといひ出す。理由は9月になって座席替えがあり、新しい座席がいやだという。(各学期のはじめに、学級の要望によって座席替えがあり、2学期はBの登校した2日目に行なわれた。それによってBは一番後ろから真中辺へ移った)新しい座席が具合が悪ければ、元の所に戻してもよいことを伝える。

14日 母が玄関に出てきて、きょうも行く気がない、理由は今年のクラスならよかったのにといいことである。

19日 母が玄関に出て前回と同じことがくり返される。

27日 かばんの用意もなく、母が出てきて、胃が痛むので行きたくない。この胃痛が神経性のものであることが先生や級友に知られてしまっていると思いこんでいる。大きな声でおこることもある。三兄が帰省して話をするとすなおに聞いているが、帰ってしまうとまた登校できなくなる。

28日 父が玄関先に出てきて、Bに聞こえないように玄関の戸を閉じる。先生と何を話したかということが非常に気になるらしい。学校の話になるとおこり出す。自分の気持ちも知らないで行け行けというが、自分は苦しいのだという。父子の口論になるが、近所の手前もあって父が負けることになる。

(担任の所見) 必ず何か理由をつけている。いい訳のようなことをつけ加える。わがままに育ってきたところがあり、自分の短所や欠点を知られることを極端にいやがる。欠席が続いてからBに直接会うことができないでいるから是非会えるようにしたい。

10月7日 母が玄関に出て、このごろは物を投げたりする。友だちに会うのもいやだという、あきらめているような感じがする。

9日 父が朝の掃じ中、先生に来てもらってもむだですという。本人がその気にならなければだめだから、しばらくこのままにしておいてください。交通事故で入院させたことを「気違い扱いして」といっておこり出す。親としてはそのことをいわれると何ともいえずつらい。

11月17日 父来談、無理なこと(前の学級に入れるようになど)をいっては乱暴するようになった。卒業、進学できるようにと親を強迫し、できなければ親の責任であるという。そのことに対して親はその場はとりつくろいようなことですませることが多い。

29日 Bに対し相手にならないでいると、こんどはそのことでおこり出す、どうしようもない感じである。

(担任の所見) 親が子どもに負けているようだ。卒業や進学は親も子も強く望んでいるが親はむしろ子どもにいわれるのでしかたがないといった感じである。他の相談機関などの話は親も受けつけようとしな。Bのもち出す難題に対して、もっとつき放すような態度が必要なのではないかと考える。

12月1日 Bに対してあまり相手にならないようにしていると「親までが自分をばかにして」といっては乱暴をする。何を話しても自分のことを話しているのではないかと聞き耳を立てている。

5日、卒業記念写真の撮影に欠席しているので、自分で写真屋へ行くようにとの伝言に、Bは行く気になっているらしいという。

11日 家にも退屈だというようになった。つい学校へ行けという、長く休んだので恥ずかしいとおこり出す。写真屋へはまだ行っていない。両親が相手になっていれば、ともかくおちついていて、つき放すようにするとおこり出す。

(担任の所見) Bに対して親が強くならなければいけないと思う。担任としては家庭訪問できるが本人に会えないとどう対処してよいか迷ってしまう。親も困った困ったといいながら、その場をとりつこうことだけを考えているような気がする。もっと根本的に、どうすべきかということについて考えないとどうにも動きがとれなくなるのではないか。

(4) 考 察

長い欠席の続いたあとで、新学期、新担任の努力で、ともかくひとりで登校できるようになった。この4月ころのBは、新しい環境に対して、担任という有効な手引きによって、不安なままに自分をその場所におくことができるようになった。さらに、5月からは直接の手引きがなくとも自分を教室の中におくことができるようになった。しかし、全校集会や身体検査、テストなどで何らかのかたちで自分を大ぜいの前に示すことには大きな抵抗があったと思われる。

夏休み中の登校日の欠席が2学期にはいつからの欠席の理由となる。座席替えは理由となり、次々に理由が考えられ、解決されていくと、究極には解決されない理由(入院したこと、前のクラスのことなど)をいい出すようになる。それを親が無視すると、こんどは別のかたちで親を責める。

自分の行動に対してその責任を常に親にかぶせるようなところは、気持ちの上でじゅうぶん成長していないために、年齢相当の独立した態度がつくられずにいるためであろうと考えられる。この傾向は突然現われたものではなく、成長していくなかでつくられてくるものであり、交通事故をきっかけとして、たまたま症状として現われたものと考えられる。したがって、親自身が明確な態度をとれないでいるという親子関係が問題点として考えられる。

担任としては、家庭訪問を続けても、直接生徒に会えなければ、担任の気持ちも親をとおして伝わることになるから、親の本人への態度、学校、担任に対する姿勢が重要な役割をもつことになる。親に接する場合にも、表面的な行動だけでなく、それに対する親の態度が検討されなければならない。

3 教育相談事例

(その1) C 中2 女

(注) この事例は登校拒否を続けている一中学生が、入院治療を受けるまでの教育相談の経過である。

(1) 問題の概要 (昭和47年10月3日 受理面接)

学級担任に伴われ、母といっしょに「登校拒否」という主訴で来所した。1年の時98日欠席。2年になって、5月から休み始め、思い出したように1日、2日登校するが、現在118日中84日欠席している。欠席の理由は、主として胃痛であり、その他、手、足、のど、眼、頭痛などがあって、そのほとんどがからだの病気ということになっている。内科医の診断では異常なく、精神科B医院では「ヒステリー症」と診断(6月)、精神科C病院では「神経症」と診断された(7月)が、投薬に対してはきかないといって服用していない。父親と兄が登校を強制すると自殺するといってさわぎだし、遺書を書いたこともある。現在、担任や友だちの見舞も断わり続けている。

(2) 資料

- TK式知能検査 偏差値43 • 暁式標準学力検査(国語)偏差値49 (数学)偏差値39
- 学業成績(1学期)国語1 社会1 数学2 理科1 音楽2 美術2 保体1 技家2 英語2
- Y-G性格検査(47年7月)B型(情緒不安定社会不適応積極型)系統値6, 1, 2, 9, 4
- 担任の観察; 明るい 活動的 気まぐれ 人付き合いはよく、友人間での遊びの主導権をとる。
- 母親の記録; 陰気 ふさぎこむ 短気 あき ぼい わがまま はでずき 涙もろい 依存的

(3) 環境と生育歴

父(64才)母(50才)異母兄3人(2人既婚別居, 1人未婚同居)本人(14才)

後妻の母は、先妻の子や夫との関係で、以前、かなり心理的に苦しんだようである。Cの出生は、そうした心理的苦痛の中にあっても順調であり、兄と年齢的にも離れており、末っ子の女の子ということで、家族全員からかわいがられ、できるだけことをしてもらっていた。それにもかかわらず、Cは、常に、不満をもらしていたという。幼稚園には行かず、近所の子ともよく遊んでいた。

○親子関係診断テスト結果(47年2月実施)

危険地帯; 消極的拒否(両親) 厳格(父) 過保護(母)

担任の話; 高齢でがん固な父親と、病身で神経質な母親、加えて異母兄3人の家族で考え方もまちまちで、一貫したしつけに欠けるうらみがある。特に、両親の本人に対する指導のくいちがいが、応々にして争いの原因になるようである。母親は、昨年、父親の口うるささとCの病気のことで、ノイローゼになったといっている。

(4) 面接経過の概要

○第1回面接(10月17日 午後 55分間)

顔色よく表情も明るく、健康そのものといった様子で相談室にはいていた。最初に、「どうしたの」とたずねると、すぐに自分の性格、現在の症状を中心に話し、「自分の心の中に、もうひとりの自分がいる」などと続けた。

〔面接記録〕 (T: カウンセラー C: クライアント)

T 「それで、いまは、ずっと学校へ行っていない。(うん) 休んでいるわけね」

C 「はい。どういうわけか、朝になるとね、行きたくなるの。腹が病めたり、頭が病めたり。それにね、せきがすごくて。(ほう) ……あのね、おかあさんが “そうせば、行かねばいい” っていうと、やっぱり直ってくるしね。(うん)」

C 「家ではあんまりしゃべらない。機会がない。(うん) 機会がないというかしゃべりたくないの。おかあさんもおとうさんも、みんな古い人間だすけ、話も古いしね。(うん) うちの兄貴のお嫁さんでもね、やっぱり話したくない。(ああそう) 無口な人って何考えているかわからない」

家族をはじめ、医師に対する不信感が強く、自己の心気症的症状を、あたかも登校拒否症状の一般的解説を読むかのように説明し、医師を転々と変えては診断名をたて(盾)に病気へ逃避している姿が明らかにうかがわれた。

○第2回面接(11月8日 午後 52分間)

先日、学校で行なわれた文化祭をきっかけに、4日間登校した。そこでは、最近にないおもしろさを感じたという。それは、文化祭のおもしろさではなく、友だちと話し合ったということだという。その後、精神科A医院のI先生に「胃がノイローゼになっている」(Cのことば)といわれたが、その症状の説明と自分の性格の話、家族への攻撃などが話された。

〔面接記録〕

C 「気のせいって、どういうことだか自分でもわかんない。」

T 「気のせいってことが実際にはどういうことか、ピンとこない」

C 「でも、I先生っていい先生だからね(うん) なんでもいわれる」

T 「あ、そう。あんたの気持ちをみな聞いてくれるわけね」

C 「また、みてもらった方がいいかなあ」

T 「もういっぺん、行ってもらいたいような気持ちね」

C 「どうも、B医院だと、ちょっと、こっちがばかになりそうで(ほう) こっちが精神的な……」

T 「ほんとうに、なにか、病気になるてしまうような感じね」

ここで話された多くは、第1回面接とその内容が同じものであるが、今回は、語られる過去の感情が再体験されてきて、生き生きと自分の感情を述べるようになった。しかし、まだ自己概念が固く、その妥当性に疑問を感じていない段階である。

○第3回面接(11月14日 午後 58分間)

ほんとうに病気だとはいわれたくない。しかし、何かの病気に逃げこまないではいられない心の動きから、前回、語っていたA医院へ行ってきた。そこで、また、前と同じ診断を受け、ますます “神経の使いすぎ” ということばにこだわり、症状を述べることで終始した。

〔面接記録〕

T 「神経のためにそうになっているってわけね」

C 「うん、わたしは、特にひどくてね(うん)神経質がすごく悪く、ひどくなっちゃってるて。
(ほう)神経を使うために、やっぱり胃が、こう悪くなってくる。(なるほど)人より神経質のは
自分でもわかる。こまかい、こまかいところに……やっぱり、神経を使うために胃も悪くなるし、
その胃のために足や腰やそこらが悪くなる」

T 「足腰や、そういうところも悪くなる」

C 「うん、そう。腰とかね、胃が、だいたい悪くなってる。(うん)腰の骨とかね(うん)背骨の骨、
整形外科の先生は何ともないっていうんだけど、やっぱりI先生は、その神経のためにそうなっ
てるって。(うーん)きのうはね、頭がい骨がすごく病めてくるの。(うん)いや、なんでも神経
使うからだめなんだ」

医師の診断の枠内で症状のみを強調し、神経を使いすぎるといわれても、それがどういうことなのか
を理解できない。また、それは自分にとっては意味のあることではない。病名がほしいという気持ち
がかなりはっきりうかがえる。すなわち、問題は述べるが、自己の内部に真の問題があるということ
を意識していない。

○第4回面接(11月24日 午後 26分間)

欠席が続き、担任の紹介により、3日前に精神科C病院の診察を受けたが、入院治療するよりも、
できるだけ学校へ通う努力をするようにいわれた。しかし、それができれば問題はないが、それができな
から苦しんでいるのだという。

症状についてはカタルシスが一段落し、今度は、新しく行ってきた病院の指示にと捕われた感
である。この指示が動因となって、病気逃避による自己防衛の姿勢を変え、他の要因——勉強が
遅れてしまった、見つめられそうで恥ずかしいなど——に理由を求めるような正当化的発言が多
く見られた。

○第5回面接(12月13日 午後 42分間)

—昨日、C病院へ2回目の診察を受けに行き、1月に入院することになったという。前回には、
医師が入院する必要がないといったのだが、学校側の強い要望で話が進んでいたものであり、
家庭へは、「進級するためには入院するしかない」ということで説得が行われたとのことである。

〔面接記録〕

C 「自分では長く休んだから、やっぱり癖がついたと思う。先生も癖っていうた。(なるほど)そ
れが悪くなった。もう、癖って、やっぱり病気じゃないかな。そんなふうな人だぜいいるから」

T 「うーん。癖というよりも病気みたいな感じもする」

C 「わたしは病気じゃないって。自分で直さんきゃどうしようもないっていわれた」

T 「病院の先生が直してくれるんじゃないかって」

C 「そんなの自分の心次第だから(うんうん)自分で直しなさいって」

T 「そうすると、自分で直せというんだから、病院へ行っても病気直してくれるかどうかとい
うことはわからない」

C 「うーん。先生だったら直してくれる。(直してくれるね)やぶ医者じゃないもん。(うーん)
ただ、自分で直すようにしてくれていった。(あ、そう)学校へ行かないのは自分だからさ」

T 「その直る直らないというのは」

C 「自分次第」

T 「あなた次第ね。自分次第だということだね」

C 「ただ、そんなこと考えないで、ただ、3年生になられるからっていうことで」

T 「あゝなるほど、3年生になられるからというだけで、じゃ入院しようか(うん)というふうに決めたのね(うん)」

進級するためには入院して直してもらってくるように、という学校側の説得を受け入れて、入院することに一応は決心したものの、医師からは病気でなく癖だから自分の努力で直すようにいわれ、両者の話の矛盾——「直してもらえ」：「自分で直せ」——に気づき混乱してしまった。そして、結局は入院日数を出席日数として認めてもらえることによって、「出席日数をかせごう」と考えたわけである。

欠席日数が、すでに進級条件の限界に達したこと、不本意ながらも入院承諾せざるを得なかったこと、問題の解決は自分の努力による以外にないと医師に指摘されたことにより、問題の原因を病気に求め、そこに逃避していられなくなり、自己の責任を意識しはじめてはいるものの、やはりじゅうぶんではない。したがって、自己の根本的な問題——パーソナリティのゆがみ——とは取り組めず、外部的な環境の結果が自分におおいかぶさってきているような感情をいだいているようである。

○第6回面接(1月12日 午後 51分間)

約束の12月21日には姿を見せなかった。来談する予定で出かけたものの、途中で気分が悪くなり駅で休んでいるという母親からの電話連絡があった。この日が生理日と重なり、車中で、ちょうど車酔いの症状と同じようになり、そのまま駅から引き返えたという。

あと10日後にC病院へもう1回行って後、入院するということで、今回はかなりさし迫った気持ちで来談した。そして、最初からいろいろな理由を並べて「絶対に入院したくない」と語り、医師・病院、担任、家族に対するはげしい拒否的感情を吐露した。そして、46分過ぎた頃、「ゆつくり担任の先生と話してみようかな。すごく心配している」と、ほつとり、ひとりごとのようにいい、担任に対する否定的感情が、突然のように、肯定的感情に変わった。そして、沈黙にはいり、舞い降り始めた窓外の雪に目をやり、しばらくして「また、降ってきた」と、小さな声でつぶやいていた。

〔面接記録〕

C 「ばかばかしい。ただ、直ればいいなんていったってさ、なんとも、どこも悪くないのに」

T 「どこも悪くないのにね」

C 「ただ、学校へ行かないだけなのに」

T 「別に、からだが悪くというわけじゃないし」

C 「ただ、弱い。この頃、すごく難儀(うーん)」

C 「(母は)おらったいの勝手だって。自分の勝手。(ほう)」でも、そんげせば金かかんねかさあ」といっても、自分のからだが直れば金なんか関係ねえなんていつてる」

T 「あんたが元気になるって学校へ行けるようになるなら、少しくらいお金がかかったっていいと」

C 「そうらども、絶対行きたくない」

担任の話では、進級するには明日登校するしかない。明日が最後のチャンスだということで、本人にとっては、まさに危機的場面に直面した心境での来談であった。それだけに、自己の現在の感情が生々しく述べられた。そして、それはあくまでも、他者攻撃による自我防衛的傾向が強く、やはりこの問題の原因は自己にあることを感じながらも、率直に自己ととりくむことはできない状態である。

その後の連絡によると、翌々日、本人から担任の自宅へ電話で会ってほしいという申し出があったが日曜日の午後、しかも遠距離のこともあり、後日会うということで話がすんだということである。そして、2、3日後、さらに学校側の説得があって、次の外来診察の際、そのまま入院したとのことである。

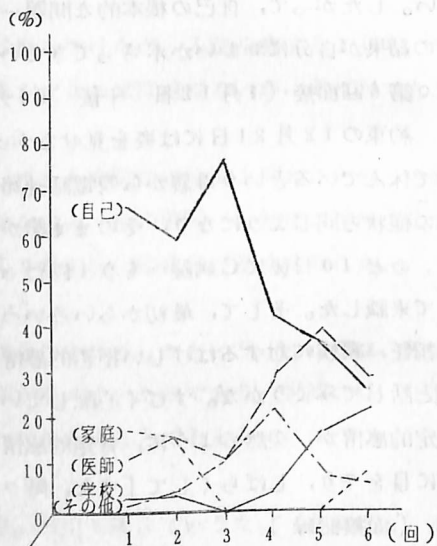
(5) 考 察

本事例におけるクライアントCの治療効果は、対人認知の否定的感情から肯定的感情への変化によって測定できるものと考えた。そして、この対人認知を ①自己認知(自己, 症状) ②学校認知(学校, 担任, 友人) ③家族認知(父, 母, 他の家族) ④医師認知(医師, 症院) ⑤その他(カウンセラー, 不特定人物, 周辺のなこと) の5つのカテゴリーからなるものとし、それぞれについて肯定、両向、否定の感情基準で分析した。なお、発言単位はCovner, B. J. の「観念分割」の方法を用いた。

ア 発言内容の変化について

図4は、面接の各回ごとのクライアント発言を発言単位で分析し、その出現頻度をカテゴリー別に百分率で示したものである。したがって、各回におけるそのパーセンテージは、その時点でのクライアントの関心の度合いを示しているともみることができる。

ここにおいて、かなり顕著な傾向がみられる。それは、カウンセリング過程において、パーソナリティの固着状態である初期段階では、クライアントの関心は、外的な客観的状况によって大きく影響されるということである。このことは、面接の経過で述べたように、第1回から第3回までには、クライアントをとりまく外的状況に大きな変化はなく、ただ、自己の症状について、欠席理由の正当化、すなわち、病気への逃避ということに気づかずに問題の叙述がなされたが、第



(図4) 発言内容の変化

4回において、C病院で診察という新しい状況が生じ、しかも、医師の指示が従来の医師の指示と違っていたこと、第5回、第6回にも、これまで考えてもいなかった事態——入院——が発生して、心理的に二者択一の状況に追い込まれてしまったことから、症状の叙述はさておき、それに代って急激に、かっ藤の対象である医師・病院と担任・学校への関心が大きな割り合いを占めるにいたった、ことからいえるのである。しかし、このことは、カウンセリングのプロセスが、一般的にいって、さらにいっそう展開されていくならば、クライアントは自己の人格変容をめざして、自己とのかかわりを深めて行くことから、自己への関心を示す発言のパーセンテージも低下しないであろうとの前提にたつものである。

イ 感情の変化について

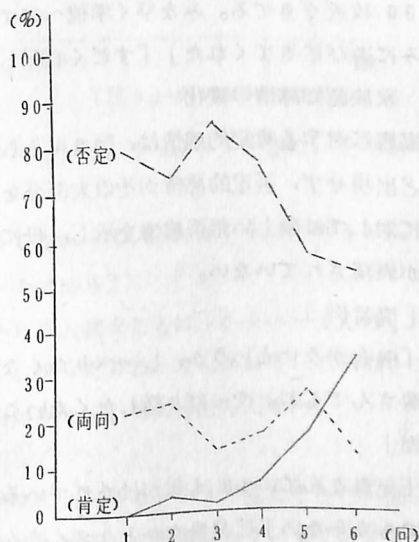
クライアントの発言には感情が結びついている。そして、カウンセリングのプロセスが進むにつれ、否定的感情から肯定的感情へと変化するというのが、これまでの多くの研究の結果である。図4は、クライアントの発言を内容という観点からカテゴリー別に分類し、その頻度を総括的に比較したものであるが、それを、さらに、考察するために、それぞれのカテゴリーごとにクライアントの発言を感情基準で分類して図示したのが図5、図6、図7、図8である。以下、対人認知構造のカテゴリー別に感情変化の傾向を概観し、その発言例をあげる。

(ア) 自己認知感情の変化

クライアントの人格変容は自我概念の再構成にあるといわれる。したがって、これまでの自己を否定し、徐々に、肯定的に自己を再構成していくことは望ましい傾向といわれよう。図5をみると、両向的感情は、各回とも比較的平均している。そして、きわめて強かった自己否定的感情が漸減し、相対的に肯定的感情が多くなってきていることがわかる。

〔発言例〕 (注) ○中の数字は面接回

- ①「どういうわけかね、自分でもわからないんだけどね、このぼせてくるとやめられなくなるの」「夜、トイレね、行くのもこわい。恐怖症になってるみたいでね。すごくおっかない」「自分ではね、いっしょうけんめい行こうとすると、なにかこう、うーんとね、だれかがどうも“行くな”っていうみたいなの、そうも感じる。だれかって、この心の……」「自分ばかりのけものみたいにね感じた」
- ②「短気で、おつちょこちよいで、男っぼい、負けずぎらいなの」
- ③「学校にいてもね、勉強する時ね、いたずらよくする方なの」
- ⑤「休み癖がついたんじゃ」「直るろ。たぶん。自分次第」
- ⑥「この頃、なんか勇気がついてきたみたい」「きのう、勉強4時間やって。やればできるんだって」「どこも悪くない」



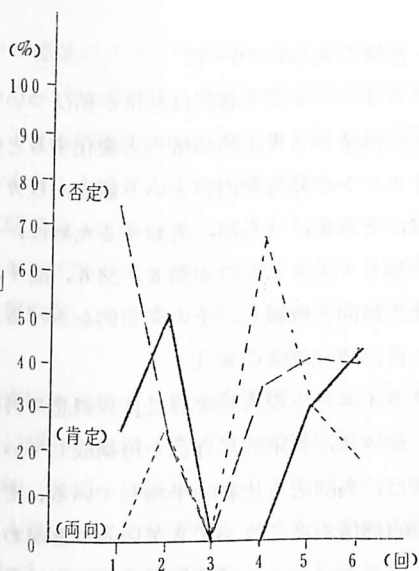
(図5) 自己認知感情

(イ) 学校認知感情の変化

登校拒否の症状をもつクライアントの示す関心の対象は学校ではなく、自分自身であることを図5でみた。しかし、関心度の低い学校も、クライアントの問題の叙述が進むにつれ、次第に関心が高くなってきている。それも、担任についての否定的感情が最も強く、学校そのものについての感情は、むしろ、肯定的である。図6は、その学校についての感情の変化を示したものである。各回の発言内容によって学校、担任、友人のいずれかにウエイトはかかるが、全般的には否定的感情が強く、第6回において、肯定的感情が多くなったのは、病院に入院するよりは学校の方がよいという相対的な意味をもつものである。

〔発言例〕

- ①「やっぱり、一番勉強がむずかしいね。友だちとはね、そんなにいやではない」
- ②「おもしろかったな。友だちと遊んだり、まあいろいろ」
「友だちがはなれていくみたい」
- ④「先生がそういったけど、別に、そうしたいとは思わない」
- ⑤「えらい先生が3人集まって、もう進級できないって」
- ⑥「〇〇中学校の方がいい。友だちがいるから」「そやけど先生が行け行けという」「しょっちゅう家へ電話もくれるし、それはありがたいかもしれねども、なーんか」「どうしてもあんな〇〇先生、だいっきらいだ」「年賀状もね、30枚近くきてる。みな早く学校へ来てくれって」「冬休みに遊びにきてくれた」「すごく心配してくれている」



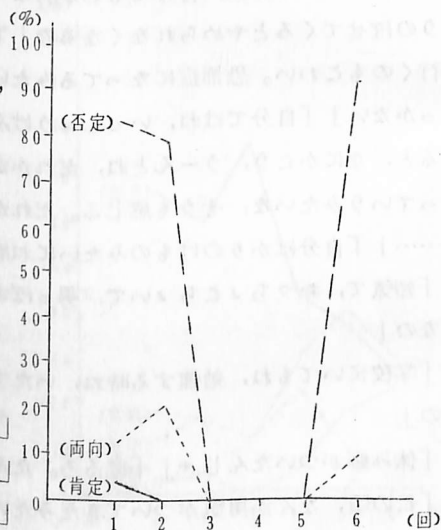
(図6) 学校認知感情

(ウ) 家族認知感情の変化

家族に対する肯定的感情は、図6にみられるように、ほとんど出現せず、否定的感情がその大部分を占めている。特に、父に対しては激しい拒否感情を示し、母に対しても肯定的感情が表現されていない。

〔発言例〕

- ①「機会がないというか、しゃべりたくないの」「兄貴のお嫁さんでもね。やっぱり話したくないことが多い」「がん固」
- ②「兄貴なんて、13も年がはなれているから話してもどうにもならない」「兄貴やおとうさんなんておつかねえすけ」
- ⑥「しょっちゅうおこっているすけえ、しゃべる気もしない」「おかあさんが、あんげえの死ぬすけえ黙ってれっいうん」「うちのあんちゃん、あんなの引っ込んでればいいねかなんていってる」



(図7) 家族認知感情

(エ) 医師認知感情の変化

クライアントが来談するまでに、9か所の医師から診察してもらっている。そして、中には入院をすすめたり、自分の投与する薬を飲まないならもう来なくてもいいと話した医師もいた。そのような医師に対しては否定的感情を示したが、「胃がノイローゼだ」と診断して、クライアントの気持ちをよく聞いてくれた医師に対しては肯定的感情を表明している。それは、クライアントにとって、病気に逃避するに好都合と受けとれたためであろう。第3回と第4回に両向的感情を多く表明しているのは、医師の指示に対してはどちらでもよいというような、こだわりのない心境であったようである。しかし、第5

回以降は、学校・家庭・医師と周囲の人々がみな入院をすす

めるようになり、決心を迫られて、その事の重大さが、緊迫感を感じて実感として感じられるようになった。この事態から逃がれるためには、医師および病院を否定的に攻撃することによって自己を防衛するしかないわけである。したがって図8でみられるように、否定的感情が急激に多く表現されたものと考えられる。

〔発言例〕

①「でもね、病院へ行けば、やっぱりね、気が楽になる」

②「診察もなにもしないのに、薬飲まないなら来るなって」

「入院すると、なお悪くなると悪いから入院しなかった」

「I先生に見てもらい、直してもらい」「I先生っていい先生だからね」

③「胃を直してやるっていったの。胃の神様って、みんなね、

いってるそうなの」「C病院の先生は、なんともないっていうんだけど、やっぱりI先生は、その神経質のためにそうになっているって」

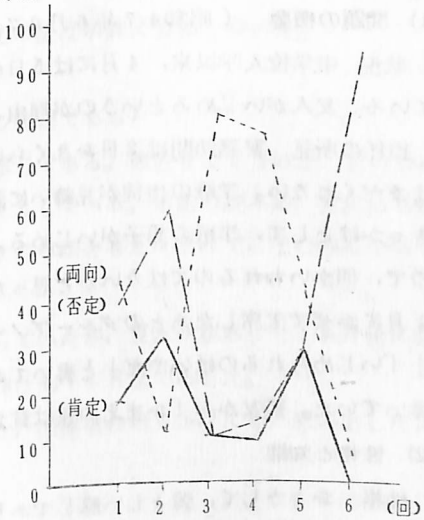
⑤「わたしは病気じゃないって。自分で直さんきゃ、どうしようもないっていわれた」「早く行きたいけど、早く帰ってきたい」「うんと環境が変わるから、いやーな気持ち」

⑥「でも、行きたくない。どうしても。先生がだいっきらいだからな。変なことばかりいってんの」

「なんか、みんなね、小さい子どもなんか、ちと頭が変な感じ。笑ったりね、なんかおもしろい顔とか」「かえって、こっちがばかになりそう」「みんな顔が青白いみたい。外にも出らんないし」

ウ まとめ

この事例は、欠席が長期化したために、学校側の指示により病院に入院するという措置をとられ、面接6回をもって中断した。なお、クライエントCのカウンセリングと並行して母親のカウンセリングも行なわれ、Cが退院して家庭に戻った場合のことも考え、その後も継続されることになった。この入院までの間、クライエントは、多くの登校拒否児とはその様態が異なり、表面的には非常に明るく、活動的でよくしゃべり、カウンセラーに対して「ここにくると気が楽になる」といって、来談を続けていた。そして、これまで、そのプロセスを考察してきたように、当初、自己の症状を解説的に説明し、自己をはじめ周囲の人々に対する否定的感情を自由に表現した。この否定的感情は、途中で入院という外的状況の変化によってその方向を医師・病院とその入院を指示した学校側に向けられたが、全体的には最後まで続いた。しかし、それを内容的に見れば、徐々にではあるが自己肯定的感情の表明がふえ、医師否定的感情の表明の急増と相対的に学校肯定的感情も表明されてきた。このように、この事例のプロセスを見ると、クライエントCは、その問題の基本的解決の方向へ一歩動き出したように思われる。それは、レポートの成立に続く外的状況の変化がクライエントをして、いっそう自己ととり組ませたとみられるが、今後のクライエントの人格変容への援助のありかたは、まだまだ容易なことではないようである。



(図8) 医師認知感情

(その2) D 中1 女

(注) この事例は母子で来談し、8回にわたって面接を行なった記録である。

(1) 問題の概要 (昭和47年6月27日 受理面接)

ア 状況 中学校入学以来、4月には5日の欠席があり、5月16日に頭痛で早退してからは欠席が続いている。友人がいじめるといのが理由としてあげられ、登校の準備はするが頭痛を訴えて欠席する。

イ 担任の所見 家庭訪問は2日おきくらいで続ける。本人には会えないので手紙をおいてくるが、返事はまだくれない。学級の生徒が見舞いに訪れたとき、会ったけれど話をしなかった。

きっかけとして、学級の男子がいじめる。2、3日して登校しようと思ったが解剖用のかえるがいないので、何かいわれるのではないかと思った。また、欠席が長くなると、それが理由となってくる。

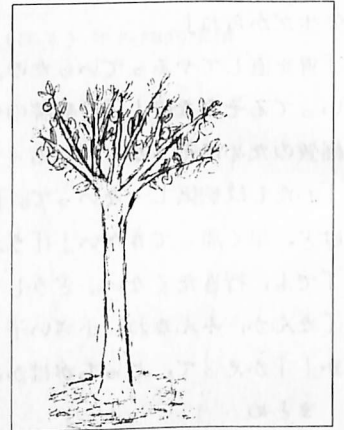
4月にかぜで欠席したあとのグループノートに「男の子が、やっとでてきた、いじめられるぞといった」「いじめられるのはいやだ」と書いてあり、授業について「授業ごとに先生が変わるのはいやだ」と書いていた。級友から「おまえの家は貧乏だ」といわれたことがあり、非常に気にしていたという。

(2) 性格と知能

ア 性格 おとなしく、弱々しい感じであり、自分から話しかけることはない。すなおではあるが、あきつぽく、長つづきしない。

バウムテストの結果 (47・7・31) 内向的で消極性が目立つ。わがまま、忍耐力の欠如がみられる。社会的に未成熟なところがあり、障害を自分で乗り越えるより、何かに依存していきたい。成就欲求はあるが、不安が強く、自分から閉ざされた世界をつくり、そこに安住しようとする。

イ 知能・学業成績、知能偏差値66(小学校5年生時、田中B式知能検査)、学業成績は、欠席がはじまるまでは、学級で中の上くらいであった。



(図9) Dの描いたバウム

(3) 家庭環境と生育歴

ア 家庭環境 祖母、父、母、兄、姉、弟の7人家族。農業を営み、生活程度は低い。家では祖母が中心となって、父(婿養子)と衝突することが多く、母はその間にあって子どもにやさしく、いいなりになっていることもある。家の中では父は孤立し、暖かい気持ちの交流はあまりみられない。

親子関係診断テスト(47・7)

(ア) Dからみた親子関係(父母いずれともきめないで記入) 消極的拒否、不一致が危険、積極的拒否、盲従、期待が準危険の範囲にある。親の態度には拒否的な反面、いいなりになるところがあり、父母の間の不一致が非常に大きい。

(イ) 母からみた親子関係(母親記入) 不一致において準危険であるが、他は問題となる項目はない。母親自身も父親との不一致を認めてはいるが、Dのみにては理解していない。

イ 生育歴 出生、乳児期には問題となるような行動はみられなかったが、祖母が家の中心となって、いわゆる「おばあちゃん子」として育てられ、家の中で遊んでいることが多かった。そのためか、男の子をこわがり、保育園を2か月でやめている。

小学校入学後も男の子をいやがり、送っていったことがある。4年生のとき登校をいやがり、欠席が続いたので、児童相談所で一時保護を受けたことがある。その後は順調に登校を続けた。

(4) 面接の経過

ア Dとの面接（母親が断片的にDのようすを話した、その概要である）

第1回、面接室にひっそりとすわり、やせていて弱々しい感じである。顔色もよくないが、思いつめた表情はない。自分から話し出す気配はなく、窓の外を眺めたりしている。名前の読み方、家にいる時のようすなどについて、面接者が語りかけることばに、2、3の単語を答えただけで、その他については思い出したようにうなずいたり、首を横に振ったりする。

第1回から第5回までは毎週1回ずつの割り合いでかよっていたが、夏休みがあって1か月後に第6回、そして、第7回は翌週であったが、農繁期のため第8回は約1か月後であった。

第2回から第8回までも、第1回と同じように沈黙が続き、面接者の語りかけにも、思い出したように首を振って応答するだけであった。

イ 母親との面接

第1回 これまでの登校拒否の状態、生育歴、家族関係などについて話をする。問いかけに対して、ぼつりぼつりと答えるような話し方である。すなおな、いい子なのに学校へ行かないで困るという。

第2回、家では母のいうことをよくきいてすなおであるのに、学校の話になると口をつぐむ、どういふ気持ちでしようかとくり返すが、積極的にDの気持ちを理解しようというようすはない。

第3回、祖母が口やかましいこと、担任が尋ねてきても顔を出さない。手紙にも見向きもしなかったが、最近では返事をどう書いたらよいかなどと話すようになった。家の中の行動に動きがみえてきて明るい感じで話をしている。

第4回（面接者交代） 学校のことになると口をつぐむ。本人は行きたいけれど行けないようだ。祖母は行かなくてもいいというものだからやめてしまふ。学校でいじわるした子を憎んでいるようなので手紙に書いて燃やしてしまえばよいというと、手紙を書いて燃やしていた。「こんちくしょう、ざまみやがれ」と、どこからそんなことばがでてくるかと思われるようなことばをいいながら、3度も燃やした。

第5回、夏休みの宿題帳などを先生が届けてくれたが、全然手をつけようとしなない。夏休みになって兄姉といっしょに1日中いられるので退屈しない。家事が一番よく手伝う。お客様の前には出ない。担任が訪問したときに、こんど引っ越すのでこれまでのようにたびたびはこられないと伝えると家人にいわれてようやく顔を出した。学校のこと以外の話や手芸をしたりしていると何の心配もないようなので、つい学校へ行くようにというとおいっと隣へ行ってしまう。どんな気持ちなのかさっぱりわからない。

第6回（夏休みで約1か月後）

旧盆のあとで、ある宗教団体のキャンプに参加した。（Dはこのことについては話していない）、これまで日曜日の集会に誘われていたが、出かけたことはなかった。どういう気持ちからか積極的に自分から準備をした。母が駅まで送ると、はじめて会う同年輩の人たちに自己紹介をしたりして何の不安も感じられなかった。キャンプが終わって家に帰るときは、知人に会わないように暗くなってから帰っ

てきたというが、キャンプで同年の人たちといろいろ話し合ったことが楽しかったという。知らない人たちの中にいると気楽に話ができるのだという。その後、2回ほどその団体の集会に出かけたが、やめてしまっている。

第7回 夏休みのキャンプで元気になっていたようなので、そのまま2学期に登校できるかと思っていたが、できなかった。やっぱりという気持ちが強い。これからは農繁期にはいって忙がしいからしばらく休みたい。

第8回 (農繁期で約1ヵ月後)

農作業で忙がしく家をあけていることが多いが、Dは留守番をして、掃じをしたり食事の用意をしたりしてよく働いてくれる。外に出ることはないが、こういう時には助かるけれど、学校のこととなると動こうとしない。こちらにかよふのもいやがるようになってきた。

(その後電話で連絡したが、Dにかよふ気持ちがないということで母親も中断している)

(5) 考 察

合計8回の面接を沈黙で過ごしたDの心底に流れるものが何であるのかをこの経過の中で探ることはできない。生育にあたっての祖母の過保護ということがあったかもしれない。社会性に欠ける子どもとして保育園もやめ、小学校に入学してからも自分で歩くことができなくなった。児童相談所での一時保護の生活は、Dにとってはじめてのきびしい現実であったと思われる。また、それは家族にとってもはじめての経験である。ともかく、そこでの生活ができるようになり、自立する気持ちが生まれて、その後のDの生活を明るくしていったと考えられる。しかし、家に帰ったDをとりまくものは以前と変わりがなく、祖母の盲愛、父の心理的不在などで、開きはじめてDの気持ちも再び閉じられるようになったのではないと思われる。中学校入学はDにとって新しく自分から適応していかなければならないもののひとつである。男の子の乱暴、教科による教師の交代などは、内に向かいをはじめてDの心を開くよりはますます固くするものであり、担任の努力にもかかわらず、ますますその傾向を強めた。

面接8回を沈黙で過ごし、来談を拒否したということは面接場面が必ずしもDをおちつかせるものではなかった。その表情が明るく、家の中での動きが活発になったことはむしろ自己を守る枠を固くして、その中でのみ安心感であったかもしれない。休みはじめてしばらくはふとんから出なかったこと、初対面の人とのキャンプへの積極的参加とその後の不参加、来談への気持ちの移り変わりなどを考えると、毎日の生活に直接関係しない場面では比較的動くことができるが、それが続いて日常的なものになっていくとき、そこに自分をおくことを拒否する自己防ぎの姿が感じられる。

母は本人の意思、担任のすすめで来談するようになったが、家の中におけるDの母に対するすなおさだけを強調して、父母の関係、祖母とDの関係などについての見通しがもてないであり、自分のDに対する気持ちがじゅうぶん整理されていないようである。

(その3) E(中2 女)の母親

(1) 来談の経過

この事例は、受理当時、中学1年に在籍するある登校拒否児の母親との面接過程をまとめたものである。

Eは、中学1年の5月から登校を拒否しはじめ、その後は5月中に2日間、6月には中間テスト受験のため2日間登校しただけで、欠席が続いた。この状況に遭遇したEの両親は、再三にわたって学校に相談したり、知人や有識者の指導をあおぎながら、Eに登校を促した。しかし、問題はいつにも好転しなかったため、学校の紹介により当教育センターに来談した。

第1回来談(7/13)の際は、E(本人)、母親、兄の3名がそれぞれ個別に面接を受けた。Eは、相談への動機がうすいせいか、終始沈黙を続けるだけで、第2回以降は来談しなくなった。母親の言によれば、めんどうだから最後まで音を出さなかった。来たところでしゃべらないんだからむだだ、というのがその理由である。第2回以降は、母親だけが来談し、通算29回の面接を重ねて翌年9月中旬に終結した。この期間中、父親も2回来談している。なお、Eは、2年に進級した4月4日から登校をはじめ、その後の経過はまったく順調である。

この事例では、母親のことばをととしてのEの状態像の変化と、母親の成長過程および家族関係の変容について、Eの回復期以降を中心に記述し、考察する。

(2) Eの問題の概要 (第1回面接から)

Eは、4月の入学当初、新しく編成されて自分がはいることになった学級には、親しい友人がいないとの理由から欠席したが、両親や小学校当時の学級担任に説得されて登校した。ところが、5月11日に登校したくないと泣きわめき、翌12日には生理とも重なって欠席した。その後はどのような説得にも応じないで、長期にわたる登校拒否がはじまった。学級担任の家庭訪問でも、こと学校の問題にふれると泣き出し、興奮するしまつである。5月14日には、いったん登校しかけたが、途中から裏山に逃げこみ、午後になると、本人を捜している家族に気づかれないように帰宅して、自室で過ごしていた。5月25日には、父と祖父(母方の)にきびしく叱責されて再び裏山に逃げ出し、夜の10時頃父に発見されるまで山中を放浪していた。この頃のEは、学級内にいやな子がいる、不得意教科のある日は登校したくないなどと、診察を受けた医師に、登校拒否の理由を話している。家庭でのEは、当初は家事の手伝や親類の手伝いなどもするくらいだったが、6月中旬頃より夜と昼の生活が逆になって、徐々に自閉的になっていった。6月24日には、自殺を企てて自分の指を切るという事件があったが、大事にいたらないですんだ。なお、Eは、転校させてくれれば登校すると訴え、25日にはE自身が学校へ直接電話をかけていた。学級担任が家庭訪問してもなかなか起き出してこない。

(3) Eに関する資料

ア 学力および知能

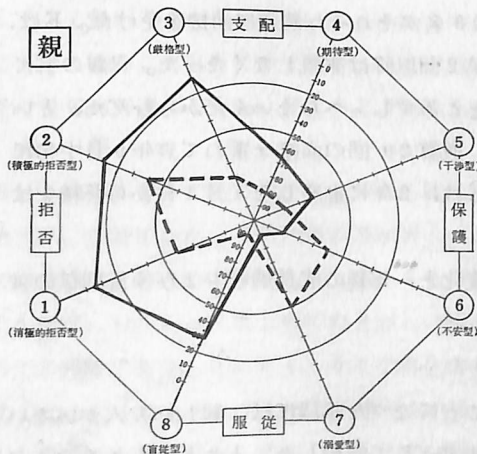
小学校6年時の各教科5段階評定	国5, 社5, 算5, 理5, 音5, 図3, 体2, 家5
中学校新入生学力検査(教研式)	国 58, 社 57, 数 63, 理 66 (数学は偏差値)
新田中B式知能検査(第2形式)	偏差値 70

イ 性格・行動

学級担任の所見では、内向的であるが、しんは強い。自分から積極的に行動することは少ないが、与えられたものはよく仕あげるといふ。母親によれば、自分でほしいものがあったとしても、ねだって買ってもらうようなことはなかった。陰気、無口、きちょうめん、すなお、根気がよいなどをあげている。

ウ 家庭環境

両親、兄(中3)、弟(小4)、祖母(父の母)の5人家族であり、自宅で商業を営み、経済的にも恵まれている。父は権威をふりかざして家族に服従をしいる反面、気の弱いところもあって神経質である。過去にノイローゼになったこともあった。母は勝気で、しっかりものである。



型	父	母
9. 矛盾型	0	85
10. 不一致型	0	0

—— 父
- - - 母

親子関係診断テスト(両親用)によれば(46・7・30実施、図10参照)、父親の子どもに対する態度は、拒否の傾向(無関心、放任・過酷)と厳格の傾向がみられ、また子どものいいなりになりやすい盲従もみられて、そのしつけは一貫性を欠き、母親のしつけとも一致していない。母親の態度には、父親の態度との不一致のほか、やや過酷の傾向もうかがわれる。

エ 友人関係

自分から友だちを求めていくということはない。親しくしている友人も、相手から求められたもので、特定の数名に限られている。したがって、周囲から自分をたててくれるようなふんい気を好んでいる。

オ 生育歴

Eの家系には、久しくなかった女の子として誕生したが、乳幼児期には長期にわたり両親との接触の不足があったという。保育所入所当時、登園拒否がしばしばあった。小学校に入学当初は夜尿があり、2年生くらいまでは他家に泊まることをいやがったが、学校にはよることでき、欠席はほとんどなかった。

(4) 面接の経過

Eの母親Kは、第1回の面接から最終回まで、とつとつとした話しぶりであったが、ほとんど沈黙もなく、時間のある限り話し続けるという状況で終始した。当初のKは、Eの症状についての模索、自分と夫が子どもに対する養育態度がちがうこと、夫の仕事や生活態度に対する不満などについて、途方にくれたり、興奮したり、涙をうかべたりして訴え続けた。こうした状況から、回を追うにつれて徐々に冷静さをとり戻し、子どもに対する養育態度や家庭生活を客観的にみつめ、さらには自己に目をむけていって終結にいたった。

以下、母親(K)の逐語記録から抜粋整理し、Eの状態像とKの意識および家族関係にわけて記述する。

第2回面接(7/21)

面接者の来室を待っていたKは、面接者が席につくなり、思いあまっているといったようすで話しはじめた。

E の 状 態	K (母親) の意識および家族関係
<ul style="list-style-type: none"> • 当センターに来ることについて、こんどわたしが道順を全部覚えたから、おかあさんはわたしについてくるとよい、といいながら、きょうになると「なにもしゃべらなかつた。めんどうだから最後まで音を出さなかつた。また、しゃべらないんだから行ってもむだだ」といって動こうとしなかつた。 • 朝にはなかなか起きられず、時には早起きしても、翌日はもとにもどってしまう。調子のよくない日に限って、自分の寝室に行かずに母親といっしょに寝たがっている。 • 登校を促すと、「A中でなくB中なら行ってもよい。ただ、2学期から行こうと思っても、夏休み帳がないから困る」とか、「B中へやってもらえるなら、わがままもいわないし、勉強もする。A中は組がえて私だけをひとりぼっちにして友だちと離してしまった。A中の先生は不公平で不親切だから行きたくない。B中へ行けば、わたしと気のあった友だちができるかもしれない。できればそれでよい」というようなことをいって、翌日は、自分で学校へ転校についての電話をしていたが、それからは、B中へ行くとはいささいいわなくなった。 • 父親との接触を極端にきらっている。母親と話をしている最中でも、父親がくると逃げてしまったり話をやめてしまう。父親が出張すると、おとうさんなんか一生涯帰らなくてもよいと平気でいっている。そのくせ、父親にいつつけられた用事には、ハイといっってよくきき、すこしも口答えしない。 • 母親が、3日間留守をしたときには、早起きして兄の弁当を作ってやったり、夕食の手伝いをしたりで、たいへん調子がよかったようだ。 	<ul style="list-style-type: none"> • 長男は、センターで話をしてきて、胸の中がやっとさっぱりしたといっているのに、Eはなぜ話さないのだろうか。 • 家庭でも、規律よい生活をしなければと思い7時には起きるよう強くでたが、なかなかうまくいかないで、その後はすきのようにさせている。 • 夫がいないと、私と寝たがったり、長男や2男が私のそばにくると、自分も急いで寄ってくる。私に甘えている感じである。 • 私の留守中、Eはたいへんぐあいがよかったと夫はいっているが、私が離れた方がよいのではないかとも思っている。 • Eは、死にたい、睡眠薬を買ってくれとか、どうしたら楽に死ねるかというようなことをいっているが、親がためられているような感じだ。 • 長い間、夫と私の考えがくい違ってきたが、そのようなことがEに影響しているのだろうか。 • 夫は男性中心の家庭に育ってきたせいかな、家族中で、自分がいちばん偉いようなことをいっている。 • しゅうとは、自分も自分の夫には逆らわなかったから、夫のわがままはがまんするように私にいつている。また、しゅうとは、私がEといっしょに寝ることを、ひとつ家にいて夫婦はなればなれに寝るのはよくないと思っているようだ。なにか、ぴったりしない感じである。 • 夫は、Eよりも私の方がノイローゼだといっって、外で休養してくるようになわれ、妹の家で3日間過ごしてきた。

Kは、涙ながら以上のことを話したが、ときには退行現象を示し、ときには親をためすような態度を示すEに、両親はますます混乱していった。父親は、なんとかEを登校させたい一心で、Eに強くあた

ったり、人を頼んで説諭してもらったりするに對し、母親は、そっとしておきたいという意見や態度の対立が、祖母やきょうだいをもまきこんで、家族関係を危機的な状態に追いこんだようである。このような状況の中で、Eは自閉的な傾向が強くなっていった。正午すぎまでも寝ている状態で、家族のいい争いにもきわめて冷ややかで傍観的であり、あまり話さなくなった。

Kは、約束の日は必ず来談したが、話の内容はEやK自身に関するよりも、むしろ夫に対する攻撃が多く、感情の起伏動揺が面接者には強く感じられた。このようにして、Kは11月末まで10回来談したが、なかなか効果がみえないことから、来談することへの疑問を持ったこともあったようである。

第10回の面接で、Kは自分の養育態度のあやまりを反省するとともに、Eには自律性がもてるようもっと突き進すようにしていきたい、それとともに、Eにも状態の変化がみられるようになった。なお夫に対する不満は、こののちも続いていく。

第11回面接(12/1)

- 朝はまだ起きられないが、顔色も以前のようによくなってきている。
- きのうも「E、屋ごはん過ぎたよ」といったら、そのあとすぐ2階からおりてきた。11月27日には、7時前に起きて、「いま寝られない。寝るとまた夜まで寝ているから起きてきた」といっていた。
- なんの話からか、活発に父親をやりこめていたが、うちでもよくしゃべるようになってきた。また、声をかければしぶしぶでもいうことをきくようになってきた。
- 食事中も、父親のそばで給仕することもある。
- 11月28日には、昼食にスパゲッティをつくった。

第12回面接(12/13)

- 徐々に状態がよくなってきている。いろいろと心配してくれているBさんには、あいさつはしても寄りつこうともしなかったのに、この間は、いっしょに話しあっていた。また、S県から所用でくるCさんには、S県へ行って、そこの中学にはいるとか、せがれの嫁につれていこうかな、などとほめられたりからかわれたりして、うれしそうに話をしていた。
- 父親の年賀状書きを手伝ったが、父親からけち

• このごろ、夫の方が気持ちが不安定で、長男とよく衝突している。長男が「あんたがたが、こういう子に育てておいて、Eのことばかりかばっておれをはたくななど、もってのほかだ。おれも学校へ行かないでだだをこねる」と反抗すると「そういう教育は、おれはできない。おまえがいっしょけんめいやってくれ」と私にいったが、反対してもはじまらないと思い黙っていた。家族がそれぞれ勝手に、ばらばらな感じがする。

• 夫は、男はいざとなると頼りがいがあるってなんでもしてくれるからよいが、女はくどきにくるのが関の山で、ここ一番になると頼りがいがないといって、Eを否定することがある。

• Eについては、そっと見守っていくよりしかたがない。なるべくしかならないというあきらめの気持ちがだいじだと思うが、夫が神経が細かすぎ、子どもはいらいらせられて、その反動でなおさらこんなふうになるのではないかと。S県のCさんのようにかわいがってくれれば、Eも直るのだろうが、うまいぐあいにはいかない。

• 夫は、なんでも自分の思いどおりにしないときげんが悪く、私にまでやつあたりするが、いって

をつけられて不安そうだった。それでも最後まで書き終えた。

第13回面接 (12/20)

- たまたまJ先生が来訪したが、Eは逃げもかくれもしないで応待したので、先生も驚いていた。
- その翌日、いままでなにもしようとしなかったEが、自分からFさんのところへ行って、マフラーでも編もうかなといった。あした学校(編物)へ行くから起こしてくれという。約束どおり編物に行ったが、そこできれいになった、娘げになったとほめられてきたといってよろこんでいた。
- 学級担任の訪問にも、はじめて「ごめんください」とあいさつをした。今までは会おうとしなかったのだが。
- 配達なども弟といっしょなら行くようになった。
- 父親や父親の弟の年代の男をきらっているようである。同じ年代には関心があるらしく、兄の友人がくるとよろこんでいっしょに遊んでいる。
- 「わたし大きくなったら、とうちゃんみたいにならない。20才になったら、とうちゃんに反抗するんだ」ということをいった。

しまえばそれだけ楽になるのか、少々無理なことでも、なるべく意見がましいことをいわないで、ウンウンきいて調子をあわせるようにしている。

- Eといっしょにいて、Eがよくなるためには、時間をかけていくことなのかとも考えている。

• 夫は、子どもに物を買ってやる時も、自分の若いころと比較して、自分が理解があるから買ってやれるのだ、だから良い子になれ、勉強せよと必ず注文をつける。子どもはそれに反発する。

• しゅうとは、自分の夫につかえるように、夫のめんどろをみてきたために、夫も夫婦の関係をこえて、むしろ親子の感情でつつんでもらわないと満足できないようである。外でがまんしてくるということで、家でわがママを見逃がしてきたようである。

• このごろ、長男が夫と同じようなようすをみせている。家族の中の人間のつながりほど、むずかしいものはないという感じがする。

• 子どもは、あまりにも親のいうことをまねする。ゆがんだ家族には、ゆがんだ子どもが、事あるごとに出るのではないか。子どもも一個の人格者だと思って接しなければならないと思うと、もったいをつけたようで窮屈でやりきれない。

• お世辞とわかっていても、ほめられるとうれしがっているEをみて、いままで子どもの心を踏みにじってきたのではないかと反省している。

• 私が夫のこういうところがきらいだ、というのがEに現われるのではないかと思うとせつない。私がそう感じることを、子どももそう感じる。子どもの言動は親の言動と同じで、潜在意識を子どもが代わって演じてくれているようだ。

ややもすると、夫に対する攻撃が中心になってみえたKも、この回では、絶句したり涙をうかべたりしながら、自分の心の中にメスをいれて、苦しさにたえている感じてあった。

そしてさらに、なまはんなか気持ちでは、これからとても生活していけない。このへんで家族中の大

手術が必要だとの感じをもっているとのべている。

その後、3学期にはいと、夫は、またもEに登校を期待し、登校しないのなら教育センターへ行くようにといっている。このようなあせっている夫の態度を反映してか、Eの朝起きは、再び悪化してきたが、自分の主張は少しずつ表明するようになってきた。「とうちゃんこそ、センターに行ったら」とか、夫とテレビのチャンネル争いをして、「とうちゃんなんか大きらいだ。自分さえよければ、人のことは少しも考えない人だ」とかというように。また、J先生には、いまから学校へ行っても2年にならないのだからむだだ、といい、友人にも、1年になるんだといっている。Eの登校をあせる夫に対してしゅうとは「Eがいてもいなくてもというくらい、みんながさらっとしていれば直りが早いのだ。こうやっていかなければだめだとあせれば、かえって悪くなる」と意見をするようになった。Kはしゅうとがだんだんわかってきてくれているので、うれしいと話していた。(第15回 1/19)

16回目(2/2)は、長男の高校進学問題について、夫と長男の意見があわず、混乱していることの話が中心であったが、いままでの私だったら、夫婦げんかになっていたのだろうが、しゅうとが夫に意見するようになったこと、夫も、子どもは子どもなりにいろいろ考えている、子どもだといってばかりにならないと考えるようになってきたこと、Eも朝、起きることができないくらいで、活発さがまし、徐々に回復のようすがみえることを話していった。

第19回面接(3/22)

- Eは、休みであるという意識があって解放されているせいか、朝起きも早くなった。兄の高校入試前夜は、わがことのように兄の世話をやいていた。入試から帰ってきた兄を、さかんにからかってもいた。19、20日の両日は、近くの体育館に出かけ、バドミントンをしてきているし、買物にも出かけられるようになった。

- ところが、家に子どもがだれかいれば起きられるが、おとなだけだとまだ起きられない。

- 父親のことは、鋭く批判するようになり「わたしがほんとうのことをいったら、だれがいちばん困るだろうね」などといっている。

- 学校のことをいっても、案外さっぱりしている。友だちには、4月から1年になるといっているが、登校するとはいわないらしい。そのことについて、家族にはなにもいわない。

- 教室整理のため、学級担任がEの教具を家庭まで届けてくれたとき、あとでそのことを知ったEは、はじめて「すみません」ということばがでた。

- Eをはじめ、子どもたちはしんらつに夫の高飛車な態度を批判するようになってきている。

- 夫の出張ぎらいのようすなどみていると、Eと同じ症状だという感じが強い。

- 夫がまた、Eの登校を気にしはじめたので、Eが悪化するのではないかと心配だが、夫もEも同じだと思っているので、このごろは逆らわない。いままでの私だったら、ばかみtainなことをいっていたのだが。

- 私たちのどちらも神経をとがらしているとき、親のひとことひとことが、むしろ逆効果になるのではないかと思っている。

- Eの登校については、なるべくしかならないんだから、4月に登校できなくても、黙って見守っていきたい。あせれがあせるほどよくないし、ひきもどすような結果になることを、2学期にはっきり見せつけられているので、それより方法はないと思っている。

このころになると、Eに対する母親Kの気持ちは安定し、なるようにしかならず、自然に登校するのを待つという気持ちであり、夫に対しては不満はもちながらも受け入れていくというようすがうかがわれるようになってきている。Eは、教育センターに来談しないことを、学校に行っているはずなのにと人が不思議に思うから行かれないといていたという。このことについてKは、Eは人の目を意識しているので、学校が休みになると、とたんに元気になるのではないかと、いつている。

Eは、4月4日から登校をはじめた。20回目(4/17)はそのことが中心であった。学校では、4月から登校したら2年に進級させたい意向のようなので、このことを、直接Eに伝えても効果はないと思い、Eの友人Hを介して、Eの気持ちをきいたところ、進級すれば、学力が心配であり原級留置は友人ができるか心配であるという。3月30日、EはHと相談の結果、進級したいことをきめたようすであった。母親Kは、Eに新たな覚悟が必要であることを話したら、すなおに納得した。4月1日には、学級編成の発表があったが、Eは1年にも2年にも自分の名まえがないと知って、はじめて「わたし、どうなるんでしょう」と困ったようすをあらわした。そうとうショックをうけたようすであった。Kは、本人の意志の確認がない以上、学校ではどうすることもできない。学校に電話したらどうかとつばねておいた。E自身の電話により、さっそく、学級担任とG先生の訪問があったが、Eは臆するようすもなく話をきいて、別れぎわには握手するほどであった。Eのあまりにも大きな変わりかたにK自身が驚いていた。4日から登校しているが、朝はなかなか起きないし、登校もしぶりがちである。学校では、元気にしているようすで、そのもようなどKにはきかせる。とにかく、まだ本物でないの、安心してみておられないと、満足と不安との交錯した気持ちを表明していった。

第21回面接(4/26)

・Eは登校はするが断続的に欠席する。帰宅しても顔をしかめたり、寝返りをうったりして寝ている。相当疲れている感じである。20日には吐きっぽいといって、から吐きをしていた。昨年発症した時と同じ症状なので、無理をして、かえって重くなったらと不安である。22日には体育があるから行きたくないと訴える。そんなにづらかったら休ませてもらうように、電話しようかといったら「いいわね、平気だわね」というので、がまんしてできないことはないんだから行ったらというときてきて、晴天であるにもかかわらず、レインコートを着ていくとか、こうもりもっていくとか、ひとことひとことに反発しながら登校した。

・宿題をしていないというので、よくそんなに遊んでいられるねといったら、あした早くいってするという。だいた、気持ちに余裕ができてきている。

・夫は、また断続的に欠席するEに、不満をもらすが、しゅうとから、そんなにいききに直さんでも、長い目でみて徐々に直していかなければといわれ、くってかかっていた。私もこのごろは、逆らうな、逆らうなと……………。

けんかになると音をださないでいる。

・夫は、思いがけないときに思いがけない形でおこったり、自分の好かないところには行かせないタイプであるが、センターには自分から行ってこいというので助かる。

・登校拒否が直るまでは長期間かかるようであるが、なるほど努力と根気が、直らせるのだなあをつくづく思う。

・10日に1ぺん、1週間に1ぺん、こんなふうにしてセンターへ来て、お話をきいてもらえると、精神的ゆとりができると思われるし、もう

ようである。反面、先生に悪いとか、みんなに迷惑をかけるとかで、一心にやっているときもある。

第22回面接(5/10)

・連休後はスムーズで学校へ行きたくないなどとはいわなくなった。ただ、朝は起こしてもなかなか起きないが、いったん起きれば、元気に登校。

・学校のできごとは、おもしろいことは話すがおもしろくないことは話さない。数学のテストでよい点を取り、数学がいちばんよいという。反面わからないというのは、友人に電話できている。

英語塾に、にいさんといっしょに行こうかな、いよいよわからなくなったらにいさんといく、というようなこともいった。

・ものごとを、自身ですすんでするというようにはまだ回復していない。友人関係も、割合にうまくいっているようだが、家にいて友だちのくるのを待っているという状態で、自分からすすんで遊びに行くということはない。

すこしかよって気持ちを安定させたい。

・Eについては、できるだけ独立心を養うためにあせよ、こうせよとはいわないようにしたい。塾も自分からいい出すまで、黙っていようと思う。

・夫はよく相談をもちかけてくるが、自分と同じ意見をいえばきげんがいいし、違えば悪くなって、なかなかむずかしい。

・私たち夫婦の場合、けんかのもとになることがセンターへ来てわかるようになった。夫もEと本質は同じで、おこり散らして発散しているという表現のしかたをとっているにすぎない。Eの登校拒否のおかげで、両方のことがいっぺんにわかった感じがする。

・夫とは、いちごっこをしているようで、考えてみるとばかばかしいと反省している。

・親子はツーといえばカーで、これほど通じあっているのだから、親がイライラすれば、子もイライラするのは当然、最終的な責任は親がとらなければならない。

・自分が悩んでいるときは、相手のこともわからないわけで、相手のことがわかるということは、よほど気持ちの余裕がなければならないと思う。

いちまつの不安はありながらも、Eは徐々に立ち直っていている。やがて来た中間テストが、ひとつの山場であったが、あきり気にすることもなく無事に終わった。期末テストには意欲がわいてきたようだった。家庭では、自己主張も強くなっていった。夫に対していちばん反抗したり、からかったりするのEである。夫は自動車学校へ通いはじめたため、Eどころの話ではなくなってきた。このこともまた、Eの回復にプラスの作用があったものと思われる。

このように、事態を客観的にみれるようになったKは、その後の面接でも、ますます自己に目をむけ深く考えるようになってきている。以下、逐語記録の抜粋をかかげる。

第24回面接(6/5)

「……カウンセラーでも皆さん(新興宗教団体のこと)でも、結局、病気のものは直されないから、自分で直していかなければだめだ。自分がまちがったんだと思えば、人が少々やばなことをいってもああ、そういうふうにとられたのか、おれがいたらなかったととれば、むこうもげんこつふりあげて

くるわけではない……………」

「……母親がいちばんしっかりしなければならん、直らん、子どもを育てるには良妻賢母でなければ。良妻良母であってはいだめ。うちの場合、おばあちゃんも良妻良母で、主人がわがままになった。私はどちらかというとき賢妻賢母になってしまって、主人のことも子どものことも、いつになっても押さえるつもりになっていたのが、主人にすればがまんならなかったんだと思ひまして……………」

「……余裕がでてきたようですが、いやでもある程度余裕が。今まではみんなで同じ気持ちになって5分5分にはりあって……………。それも、おいて眺められるようになったとよろこんでいますがね……………」

「……ものをいうときも、思いがけない、自分が軽くいったつもりでも重くとられる。まあ、話しかけたが悪かった、いう時期をまちがった、それがまだ思いがけないすなおにのみ込まれることもありますしね。だから人間は、自分のところへみんな返ってくるんだし、それはある程度きめごとであって、自分ばかりなぜこうやって苦しんでいるのかと思えば、それ以上苦しんで家庭を守っている人もあるんだと思えば……………」

「……同じ子をつかまえれば、親と同じで、どっちかに似ているんです。教えるわけにはいかない、親から直していかなければならないとつくづく思います。ほんとうにめんどうですね……………」

第26回面接 (6/26)

「……親に対する子の態度も、みんな家庭教育のあらわれなんだと思っています。そういうところに育ったから、そういうふうになったという感じで……………」

「…(しゅうとをみて) 私もこういうふうな態度をとらなければ、とある程度信念ですか、親は親の子は子の本分というものをきっと思っていないければ、少々がんこでも筋がとおっておれば、ちょっと話をきいては、こっちがよい、あっちがよいなどといっている、子どもが動揺するんだと思って」

「……あまりにも自分中心に考えるということは、わがままなことですね。人のことが見えないうですものね。だから、これがあやまちだったんだと思っていますけど、おたがいに離れて眺め、少しでも間をおいて眺められるようになったって、ゆとりがでてきたのかしらと思っていますけど。」

「……………(主人について) ばっばと地金はですすけど、少しずつ変わってきている。おれ、頭にきて、押えているんだ、というけど、自分にすれば、よっぽどがまんしているんだ。今まで、のほろずに伸ばしてきた根ですので、なかなかつみとるには大変だが、いちがいに悪いことをしてはならないと、子どもを教育してもだめだから、そこのところ、これから、私たちの課題であると思っています……………」

第27回面接 (7/12)

「……主人に対して、私がまちがっていた。おかあさん(しゅうと)が意見しないので、ちょっとでもよくなってもらおうと思って、子どもと同じに主人に意見してきたのが、あやまちだったんだと思ひまして……………世の中、そういうもので、意見したところでなかなかきかれるものでないわけで……………」

「……Eのことでみんな混乱したが、そろそろ2男も反抗期なので肝に銘じて、いい勉強になったと。やっぱり、反発させるときには反発させて、その相手になって。だまれとか、音だすとかいうこ

「ただけはしないように……」

毎回のよう、夫に対する不満をのべながらも、Kのことばの中には、自分自身をみつめていこうとする態度や、子どもの養育についての反省とこれから、さらには家族の人間関係をどうするかというようなことが随所にあらわれてきている。7月下旬、通知表をもってEの父親が来談した。おかげさまでEもすっかり直りましたと通知表をさし出す姿に1年前の苦悩のかけはみられない。Eの近況の報告とKの気持ちが安定してありがたいと、はればれした顔で帰っていった。

Kは、9月に2回来談し、夏休みや2学期になってからのEのようすを話し、その大きな変わりように昨年のEがほんとうのEなのか、いまのEがほんとうのEなのか、とまどってしまうと冗談とも本音ともつかぬことをいって高笑した。事実、Eはそれだけ変わり、Kもそれを受容しようとしている。Eは自分をどんどん出しているし、口答えばかりしているが、わたしは、それでよいと思っている。夫の状態もよくなってきている。これから私たちも考えて子どもを育てなければならない。いつまでも親子のきずなが離れないようでは、子どもがひとり立ちできない。生まれるときも死ぬときも、しよせん人間はひとりであって、だれもかばってくれるわけではない、といって第29回(9/18)で関係を終結した。

(5) 考 察

Eは、成績もよく、家庭でも手のかからない、いわゆるよい子として育ってきた。それが登校拒否となり、Eをめぐる一家が混乱し、家族の複雑な人間関係が表面化してきた、典型的な例である。すなわち、家庭の秩序は、権威的な父親を中心にして、表面的には平静をよそおいながらも、底流としては相いれぬものが存在していたと考えられる。情緒的に緊張したふんい気の中で育ったEは、自己主張の少ない、扱いやすい、いわゆるよい子となって小学校を終えた。中学に入学して、多面から自我の拡大を要請されるようになった時、Eにあったのは弱い自我であった。それが登校拒否という形の逃避となって現われたと考えられよう。Eが登校を拒否すると、それをめぐって家族間の緊張は一瞬にして爆発し、おたがいのエゴがむき出しにされていく過程で、とくに父親の態度や権威にほこ先がむけられていき、そこに発見されたのは弱い父親であった。一方、是が非でも登校させようという父親であるので、Eの父に対する否定的な感情が表出し、それが積極的あるいは消極的な反抗という形をとったと考えられる。母親はしっかりもので、表面的には夫をたてながらも、実質的な支配権を持っていたことが面接でも明らかである。そして、心理的には、子どもと母が固着し、父は離れて存在していたと思われる。

登校拒否の治療目的は、登校させることでなく、自我を強化することにあるといわれている。Eの自我はどのようにして強化されたかについては、本人が来談していないので、ここでは判断できないが、長期にわたって母が治療経験をもったことも、ひとつの要因とみることができる。面接の経過をみてもEの問題に当面して感情が混乱し、とくに夫に対する否定的な感情の表現が激しく表出された初期にくらべて、徐々に否定的な感情がうすらいで、自己をみつめ、他を受容できる段階にまで到達している。

母親の情緒的な安定が、家族の人間関係の再建に大きく働きかけていったものと思われる。1年間にわたる一家の苦しみをとおして、家族のそれぞれが得たものは、計りしれないものがあったと思われ、「この子がこうなったおかげで、いろいろ勉強になりました」との母親のことばは真実であろう。

4 考 察

第1年次では、悉皆調査および個人別調査を実施し、県内における登校拒否児について、出現率および子どものもつ問題、子どもをとりまく状況について明らかにしてきた。本年度第2年次は、第1年次の基礎にたつて追跡調査を実施し、学校ならびに当教育センターにおける指導・治療の事例をとおして、その過程を実践的に考究しようとした。登校拒否の原因や症状の過程についてはともかく、指導・治療についてはむずかしい面が多くあり、一概に結論をだすことはできないが、次の所見を得たように思う。

- ・登校拒否児の指導・治療は程度がすすむほど、また、発症年齢が高いほど、さらには慢性化するほど困難である。
- ・自己表現力が貧弱で、面接意図をじゅうぶん理解できない症児には、治療効果があがりにくい。
- ・重度、あるいは慢性化している症児については、家族関係の調整や改善への接近が必要である。
- ・指導・治療上からは、早期発見、早期治療がたいせつである。

以上のように、登校拒否児の指導・治療にはきわめて困難が伴うが、原因をどのようにみるか、どのような児童生徒観をもっているかによって、その取り扱いが異なっているように思われる。追跡調査や事例から教師や親の症児に対する接し方をみると、登校拒否の初期においては、親は事態を正しく理解できずに登校を強制したり、逆にこわれものに触れるように弱腰になり、どうにもならないと混乱してしまう。また、教師もときには強力な圧力源となって、親と同じ役割を果たして関係を破壊してしまうという状態がみられる。症児の発達段階や状態像によって、その取り扱いに差があることはいうまでもないことである。一般に、低年齢で比較的对人間関係や興味の広がり年齢相応のレベルにあるものは、強制的に登校させることでも効果のある場合があり、中・高校生に多くみられる慢性的、自閉的な傾向を示すものは、強制は逆効果であるともいわれているが、再登校のみを考えるということだけでなく、症児の気持ちを受容していくことが基本であろう。教師としては問題を見とおし、経過をみながら、再登校の手だてを考えていくことがたいせつである。なお、親との接触については村山(登校拒否児, 1973)が、親の不安を受容していくことを中心に5つの事項を提示しているのが参考になる。

当教育センターでの治療に際しては、遊戯治療とカウンセリングがとられているが、相談事例にみられるように、来談意欲の乏しい、あるいは面接を拒否し中断する例が比較的多いが、かれらとどのようにして治療関係を作りあげ保っていくか、また、登校拒否児特有の治療条件はなにかについて探究していくことが、今後の課題であろう。

登校拒否児の指導・治療には、早期発見、早期治療が必要であることを述べたが、そのためには学級担任はもちろん学校全体が登校拒否児についての理解を深め、的確な状況のは握の上になつて、適切な処置や指導がとられることが望まれる。さらに重要なことは、予防的な意味での日常教育活動における治療的な指導の展開であろう。登校拒否児の多くは、学校は自我を脅かす存在であるとの認識が強く、それへの忍耐性が乏しい。登校拒否にいたるまでの心理的な機制に注目し、前段階で気づいたり、対応策をとっていくことが最も肝要であると考ええる。

今後、事例を積み重ねながら、課題の解決に進んでいきたい。

Ⅱ 緘黙児について

1 追跡調査について

(1) 調査の概要

ア 調査対象数

幼稚園 男 3 女 4 計 7 小学校 男 4 0 女 1 0 6 計 1 4 6 合計 男 6 8
 中学校 男 2 4 女 2 0 計 4 4 高等学校 男 3 女 2 計 5 女 1 3 1

イ 調査回答数 (回答率 85.4%)

幼稚園 男 3 女 3 計 6 小学校 男 3 5 女 8 8 計 1 2 3 合計 男 6 0
 中学校 男 1 9 女 1 7 計 3 6 高等学校 男 3 女 2 計 5 女 1 1 0

(2) 調査の結果

ア 緘黙の状況・程度

(表11) 校種別・対人別緘黙の状況・程度

実数下欄()は各人数計に対する百分率

校種	性	対人 程度 (人数)	A 誰に対しても					B 担任に対して					C 友人に対して					D 家族に対して				
			1. 思い たいこと をだ す	2. 話 す 何と か	3. 返 事 を だ す	4. う な ず く い な い	5. さ な く い 反 応 を 示	1. 思い たいこと をだ す	2. 話 す 何と か	3. 返 事 を だ す	4. う な ず く い な い	5. さ な く い 反 応 を 示	1. 思い たいこと をだ す	2. 話 す 何と か	3. 返 事 を だ す	4. う な ず く い な い	5. さ な く い 反 応 を 示	1. 思い たいこと をだ す	2. 話 す 何と か	3. 返 事 を だ す	4. う な ず く い な い	5. さ な く い 反 応 を 示
幼稚園	男(3)		1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	女(3)		0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	1	1	0	0	3	0	0	0	0
	計(6)		1 (16.7)	0 (0)	1 (16.7)	2 (33.3)	1 (16.7)	2 (33.3)	2 (33.3)	1 (16.7)	1 (16.7)	0 (0)	3 (50.0)	1 (16.7)	1 (16.7)	0 (0)	0 (0)	5 (83.3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
小学校	男(35)		0	9	2	7	6	7	17	4	9	1	7	16	4	9	1	30	4	1	0	0
	女(88)		1	13	11	26	9	12	39	17	21	4	21	42	7	17	4	81	7	2	0	0
	計(123)		1 (0.8)	22 (17.9)	13 (10.6)	33 (26.8)	15 (12.2)	19 (15.4)	56 (45.5)	21 (17.1)	30 (24.4)	5 (4.1)	28 (22.6)	58 (47.2)	11 (8.9)	26 (21.1)	5 (4.1)	111 (90.2)	11 (8.9)	3 (2.4)	0 (0)	0 (0)
中学校	男(19)		4	3	1	6	1	5	6	1	7	0	6	7	1	4	0	13	3	1	1	0
	女(17)		0	6	4	4	1	3	9	1	4	0	6	5	2	2	1	13	3	0	0	0
	計(36)		4 (11.1)	9 (25.0)	5 (13.9)	10 (27.8)	2 (5.6)	8 (22.2)	15 (41.7)	2 (5.6)	11 (30.6)	0 (0)	12 (33.3)	12 (33.3)	3 (8.3)	6 (16.7)	1 (2.8)	26 (72.2)	6 (16.7)	1 (2.8)	1 (2.8)	0 (0)
高等学校	男(3)		0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	1	0	0	2	1	0	0	0
	女(2)		0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
	計(5)		0 (0)	1 (20.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (40.0)	1 (20.0)	1 (20.0)	0 (0)	0 (0)	1 (20.0)	2 (40.0)	2 (40.0)	0 (0)	0 (0)	2 (40.0)	2 (40.0)	1 (20.0)	0 (0)	0 (0)
総計	男(60)		5 (8.3)	12 (20.0)	3 (5.0)	14 (23.3)	7 (11.7)	15 (25.0)	24 (40.0)	6 (10.0)	17 (28.3)	1 (1.7)	16 (26.7)	24 (40.0)	6 (10.0)	13 (21.7)	1 (1.7)	47 (78.3)	8 (13.3)	3 (5.0)	1 (1.7)	0 (0)
	女(110)		1 (0.9)	20 (18.2)	16 (14.6)	31 (28.0)	11 (10.0)	16 (14.6)	50 (45.5)	19 (17.3)	25 (22.7)	4 (3.6)	28 (25.5)	49 (44.7)	11 (10.0)	19 (17.3)	5 (4.6)	97 (88.2)	11 (10.0)	3 (2.7)	0 (0)	0 (0)
	計(170)		6 (3.5)	32 (18.8)	19 (11.2)	45 (26.5)	18 (10.6)	31 (18.2)	74 (43.5)	25 (14.7)	42 (24.7)	5 (2.9)	44 (25.9)	73 (42.9)	17 (10.0)	32 (18.8)	6 (3.5)	144 (84.7)	19 (11.2)	2 (1.2)	1 (0.6)	0 (0)

第1次調査では、場面および対人別にみたが、追跡調査では、対人別のみにしぼった。また緘黙の程度も「全く話さない」「少しは話す」「よく話す」の3段階であったが、今回はやや細かくし、5段階とした。(表11参照)

・小学生では、「1.思うことをだいたい話す」は、B(対担任)19名(15.4%)C(対友人)28名(22.6%)であり、「2.小聲で何とか話す」は、B-56名(45.5%)C-58名(47.2%)である。「1」と「2」を合計すると、B-75名(60.9%)C-86名(69.8%)となり、過半数の児童が、担任や友人に対して「話す」ことができる。しかし、「5.全く反応を示さない」が、B-5名(4.1%)C-5名(4.1%)、「4.うなずくが声を出さない」が、B-30名(24.4%)C-26名(21.1%)あり、「5」と「4」を合計すると、B-35名(28.5%)C-31名(25.2%)となり、まだかなりの児童が、「話さない」という状況であることがわかる。なお、A誰に対しても、「5.全く反応を示さない」とするものが、15名(12.2%)いることは、第1次調査では、家族に対して、全く話さないものが無かったことと考えあわせると、不可解な数である。この点については、幼稚園に1名、中学校に2名いる。

・中学生では、「1」は、B-8名(22.2%)C-12名(33.3%)であり、「2」は、B-15名(41.7%)C-13名(36.1%)である。「1」「2」を合計すると、B-27名(63.9%)C-25名(69.4%)となり、70%ちかくが「話せる」ことがわかる。しかし、「5」と「4」を合わせると、B-11名(30.6%)C-7名(19.5%)あり、まだ20~30%の生徒は「話せない」状態であることがわかる。

・幼稚園・高等学校については、対象数が少ないので、省略する。

イ 変容の状態

昨年の状況・程度から、本年はどのように変容しているかについて調べてみた。

・幼・小・中・高ともに、「少しよくなった」がもっとも多く、約60%の値を示す。

・小学生では、「ア.大変よくなった」ものと、「イ.少しよくなった」ものを合わせると、95名(77.2%)となり、多くのものが、好転の傾向にあることを示している。ただ、「かえって悪くなった」ものが、3名あることが目立つ。

・中学生では、「ア」と「イ」を合わせると、26名(82.2%)となり、おおかたのものが好転しているといえる。

(表12) 変容の状態

状況 (人数)		変容下欄()は各人数に対する百分率			
		ア.大変よくなった	イ.少しはよくなった	ウ.変化がみられない	エ.かえって悪くなった
幼稚園					
男(8)		1	1	1	0
女(8)		0	3	0	0
園計(6)		1 (16.7)	4 (66.7)	1 (16.7)	0 (0)
小学校					
男(26)		6	22	6	1
女(26)		12	54	20	2
校計(128)		19 (15.4)	76 (61.8)	26 (21.1)	3 (2.4)
中学校					
男(19)		4	8	7	0
女(17)		3	11	3	0
校計(36)		7 (19.4)	19 (52.8)	10 (27.8)	0 (0)
高等学校					
男(2)		0	2	0	0
女(2)		0	0	1	0
校計(5)		0 (0)	2 (60.0)	1 (20.0)	0 (0)
総計					
男(60)		11 (18.3)	34 (56.7)	14 (23.3)	1 (1.7)
女(110)		16 (14.6)	68 (62.8)	24 (21.8)	2 (1.8)
計(170)		27 (15.9)	102 (60.0)	38 (22.4)	3 (1.8)

ウ 現在の行動の特徴

昨年との比較において、現在の状態別に、その行動面にどのような変化や特徴がみられるようになったかについて調べた。

(表13) 現在の行動の特徴 (小・中学校)

実数下欄()は状態別人数に対する百分率

状態 行動 校種	性	1. 大変よくなった				2. 少しよくなった				3. 変化がみられない				4. かえって悪くなった			
		ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
小 学 校	男	1	1	1	2	20	8	13	7	3	3	5	1	0	0	0	0
	女	5	8	3	4	45	18	18	17	16	9	9	0	1	1	2	2
	計	6	9	4	6	65	26	31	24	19	12	14	1	1	1	2	2
		(31.6)	(47.4)	(21.1)	(31.6)	(85.6)	(34.2)	(40.8)	(31.6)	(73.2)	(46.2)	(53.8)	(33.3)	(33.3)	(33.3)	(66.7)	(66.7)
中 学 校	男	1	1	3	1	7	2	3	1	2	4	4	0	0	0	0	0
	女	1	1	0	0	7	2	5	2	1	1	2	0	0	0	0	0
	計	2	2	3	1	14	4	8	3	3	5	6	0	0	0	0	0
		(2.86)	(2.86)	(4.29)	(1.43)	(7.37)	(2.11)	(4.21)	(1.58)	(3.00)	(5.00)	(6.00)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
総 計	男	2	2	4	3	27	10	16	5	5	7	9	1	0	0	0	0
	女	6	9	3	4	52	20	23	19	17	10	11	0	1	1	2	2
	計	8	11	7	7	79	30	39	27	22	17	20	1	1	1	2	2
		(30.8)	(42.3)	(26.9)	(26.9)	(83.2)	(31.6)	(41.1)	(28.4)	(61.1)	(47.2)	(55.6)	(33.3)	(33.3)	(33.3)	(66.7)	(66.7)

1 大変よくなった。

ア 学級の一員として責任を果たす

イ 友人関係がよくなった

ウ 行動が活発になる

エ 学習活動が活発になる

2 少しよくなった。

ア 表情が明るくなった

イ 友人ができた

ウ 行動がやや活発になる

エ 学習活動がやや活発になる

3 変化がみられない。

ア 無表情である

イ 孤立している

ウ 行動が不活発である

4 かえって悪くなった。

ア 学校をいやがるようになった

イ 先生の指示を拒否する

ウ 態度、行動が固くなる

・小学生では、「1.大変よくなった」ものについてみると、その行動特徴の「イ. 友人関係がよくなった」がやや多く、他はあまり差はない。また、「2.少しよくなった」状態のものでは、「ア. 表情が明るくなった」が65名(85.6%)でもっとも多く、その他はおよそ同じ値を示している。このことから、いわば好転の状態の児童は、表情が明るくなり、友人関係がよくなり、学習活動なども活発化して生活のすべての面によく適応していることがわかる。

ところが、「3.変化がみられない」「4.かえって悪くなった」状態の児童は、無表情であり、行動不活発、孤立の特徴が強い。

・中学生でも、小学生の場合と同様な傾向を示している。

エ 指導の状況

第1次調査と同一の項目をあげ、自由記述されたものを整理した。

(ア) 本人に対する指導について

・小学校においては、「(2)教師との接触を多くもつ等」の指導が、58.5%でもっとも多く、ついで「(1)返事、挨拶等」の指導が、26.8%で多い。記述された個々の文章では、話しかける、いっしょに遊ぶなどが多いし、返事や挨拶の指導だけををするのではなく、親密感をもたせるべく、教師の方から、話や挨拶をかけてやることによって、返事や挨拶ができるように指導されていることがうかがえる。なお、ことばの教室(言語治療学級)に通わせている例などが散見された。また、「(4)特別扱いしない」ということは、Ⅱ-4)と関連して、考えられている。

第1次調査の結果と比較すると、ほとんど同じ傾向を示している。

(表14) 校種別の指導状況

実数下欄の()は各人数計に対する百分率

性 校種 (人数)	指導の状況	I 本人に対して				II 学級の中で				III 学校内で		IV 家庭に対して	V 他機関との連携	
		(1) 声読返事、あいさつ、基本行動の訓練	(2) 教師の話、手紙、教師との遊び、教師との接触、話し合、励ま	(3) 手紙・日記等で意志の疎通	(4) 特別扱いしない	(1) 隣席の仲子に話しかける	(2) 特定の仲子に話しかける	(3) 班の一員として遊ぶ、遊びのグループに誘う	(4) 割当を係、分担、役割を与える	(1) 学級全体で配慮、友の協力	(2) 担任外教師の協力	(1) 家庭の協力を求める、連絡、面談、訪問	(1) 児童相談所	(2) その他
幼稚園	男(3)	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	2	1	0
	女(3)	0	3	0	1	0	0	2	0	2	0	3	0	0
	計(6)	1 (16.7)	4 (66.7)	0 (0)	1 (16.7)	1 (16.7)	1 (16.7)	3 (50.0)	0 (0)	3 (50.0)	0 (0)	5 (83.3)	1 (16.7)	0 (0)
	1次調査(%)	(7.1)	(78.6)		(7.1)			(7.1)				(14.3)	(7.1)	
小学校	男(35)	8	20	4	6	3	12	6	17	18	7	28	3	6
	女(88)	25	52	9	13	20	44	18	27	25	5	72	6	9
	計(123)	33 (26.8)	72 (58.5)	13 (10.6)	19 (15.4)	23 (18.7)	56 (45.5)	24 (19.5)	44 (35.8)	38 (30.9)	12 (9.8)	100 (81.3)	9 (7.3)	15 (12.2)
	1次調査(%)	(30.4)	(43.5)	(7.1)	(6.5)	(16.1)	(23.7)	(6.5)	(10.2)	(1.2)	(7.1)	(17.9)	(5.4)	(5.4)
中学校	男(19)	8	10	1	1	1	3	4	8	10	1	17	3	1
	女(17)	9	5	0	2	7	3	1	5	8	0	15	0	0
	計(36)	17 (47.2)	15 (41.7)	1 (2.8)	3 (8.3)	8 (22.2)	6 (16.7)	5 (13.9)	13 (36.1)	18 (50.0)	1 (2.8)	32 (88.9)	3 (8.3)	1 (2.8)
	1次調査(%)	(17.5)	(46.0)	(3.2)	(9.5)	(25.4)	(9.5)	(9.5)	(14.4)	(6.3)	(4.8)	(23.8)	(6.3)	(3.2)
高等学校	男(3)	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0
	女(2)	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	計(5)	3 (60.0)	1 (20.0)	1 (20.0)	2 (40.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (20.0)	0 (0)	0 (0)	3 (60.0)	0 (0)	0 (0)
	1次調査(%)	(16.7)	(50.0)									(33.3)		
全体	男(60)	20 (33.3)	30 (50.0)	5 (8.3)	8 (13.3)	5 (8.3)	16 (26.7)	11 (18.3)	26 (43.3)	24 (40.0)	8 (13.3)	49 (81.7)	7 (11.7)	7 (11.7)
	女(110)	34 (30.9)	61 (55.5)	10 (9.1)	17 (15.0)	27 (24.6)	47 (42.7)	21 (19.1)	32 (29.1)	35 (31.8)	5 (4.6)	91 (82.7)	6 (5.5)	9 (8.2)
	計(170)	54 (31.8)	91 (53.5)	15 (8.8)	25 (14.7)	32 (18.8)	63 (37.1)	32 (14.7)	58 (34.1)	59 (34.7)	13 (7.7)	140 (82.4)	13 (7.7)	16 (9.4)

・中学校においては、小学校とほぼ同様であるが、(1)の指導が、(2)の指導より、やや多い。このことは中学生という発達段階と、教科担任制という学校・教授体制の違いから、小学校よりも、教師との接触の機会が少ないことから起因するものであろう。ただ、「(3)手紙・日記等」の指導や、「(4)特別扱いしない」という指導が、きわめて少ないのが特徴的である。

第1次調査の結果と比較すると、(1)の指導が非常に増えている。記述の個々の文章では、説得的、訓練的なややきびしい指導が行なわれているようにみえる。

(i) 学級の中での指導について

・小学校においては、「(2)遊びのグループに誘う等」の指導が、45.5%でもっとも多く、ついで「(4)学級全体で配慮等」の指導が、35.8%で多い。このことは、(2)と(4)の指導のいずれ、集団の一員とし

てみとめ、遊びのみならず、学習活動など、生活全般にわたって、暖かいふん囲気でつつみ、育てていこうとする傾向がうかがえる。第1次調査と比べても、(2)、(4)の指導の増加が目立っている。

・中学校では、(4)の指導がもっとも多く、ついで(1)の指導が多い。しかし、小学校に比べて顕著な傾向性はあまりみられない。ただ、(2)と(4)をあわせ考え、また記述の個々の表現から、特定の子どもにせわをまかせるといった、やや教師自身の働きかけの希薄さが感じられる。

(ウ) その他の指導について

・小・中学校ともに、担任外教師の理解・協力が行なわれている。また家庭との連絡などは、よく行なわれている。他機関との連携は全体として、非常に少ない。

(3) 考察

ア 群別にみた緘黙の状況・程度の変化

第1次研究において、学校場面における緘黙の対象(対人)、程度により、緘黙児を4つの型(群)に分類したが、この各群別に、1年後の現在の状況・程度をまとめると、表15のようである。

(表15) 群別にみた緘黙の状況・程度

群別 校種 (人数)		A 誰に対しても					B 担任に対して					C 友人に対して					D 家族に対して				
		程度					程度					程度					程度				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
小 学 校	I (32)	0 (0)	2 (6.3)	0 (0)	7 (21.9)	9 (28.1)	2 (6.3)	11 (34.4)	1 (3.1)	12 (37.5)	5 (15.6)	2 (6.3)	9 (28.1)	2 (6.3)	13 (40.6)	4 (12.5)	29 (90.6)	1 (3.1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	II (30)	0 (0)	8 (26.7)	2 (6.7)	8 (26.7)	0 (0)	3 (10.0)	12 (40.0)	7 (23.3)	10 (33.3)	0 (0)	12 (40.0)	12 (40.0)	2 (6.7)	7 (23.3)	0 (0)	27 (90.0)	2 (6.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	III (13)	0 (0)	4 (30.8)	3 (23.1)	2 (15.4)	1 (7.7)	3 (23.1)	8 (61.5)	3 (23.1)	0 (0)	3 (23.1)	0 (0)	3 (23.1)	9 (69.2)	2 (15.4)	3 (23.1)	0 (0)	13 (100.0)	2 (15.4)	2 (15.4)	0 (0)
	IV (48)	1 (2.1)	8 (16.7)	16 (33.3)	16 (33.3)	5 (10.4)	11 (22.9)	25 (52.1)	10 (20.8)	5 (10.4)	0 (0)	11 (22.9)	28 (58.3)	5 (10.4)	3 (6.3)	1 (2.1)	42 (87.5)	6 (12.5)	1 (2.1)	0 (0)	0 (0)
中 学 校	I (7)	0 (0)	1 (14.3)	0 (0)	3 (42.9)	1 (14.3)	0 (0)	1 (14.3)	0 (0)	6 (85.7)	0 (0)	1 (14.3)	1 (14.3)	0 (0)	4 (57.1)	1 (14.3)	4 (57.1)	2 (28.6)	0 (0)	1 (14.3)	0 (0)
	II (3)	0 (0)	1 (33.3)	2 (66.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (66.7)	0 (0)	1 (33.3)	0 (0)	0 (0)	6 (66.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (100.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	III (4)	0 (0)	2 (50.0)	1 (25.0)	1 (25.0)	0 (0)	1 (25.0)	3 (75.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (50.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (75.0)	1 (25.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	IV (22)	4 (18.2)	6 (27.3)	3 (13.6)	4 (18.2)	1 (4.5)	7 (31.8)	9 (40.9)	2 (9.1)	4 (18.2)	0 (0)	9 (40.9)	7 (31.8)	3 (13.6)	2 (9.1)	0 (0)	16 (72.7)	3 (13.6)	1 (4.5)	0 (0)	0 (0)

実数下欄()は各人数に対する百分率

・I群は「教師、友人に対して全く話さない」ものであるが、小学生では、B(担任に対して)程度1が2名、程度2が11名であり、合計12名(40.7%)のものが「話す」ようになっている。さらに程度3を加えると、B—43.8%、C—40.7%となり、かなりのものが、返事をしたり、何とか「話す」ようになっているし、なかでも、誰に対しても、小声で何とか話すようになった児童が2名いる。これは、いわば緘黙の程度が重いものだけに、教師の指導の苦勞がうかがえる。

しかし、程度4、5のものがB、Cともに17名(53.1%)いることは、今後ますますの指導が待たれる。中学生では、担任、友人いずれの場合も、あまり変化がみられない。このことは、緘黙の症状があらわれてから、かなり長い年月が経ているためであるか、前述の指導の状況の結果を考えあわせ、指導上の問題かを研究する必要がある。

・II群は「教師には全く話さないが、友人には少しは話す」ものである。小学生では、程度1、2を合わせて、B—15名(50.0%)となっており、半数が好転したことを示している。なおA—程度2が

8名(26.7%)あることも、かなりの変化とみてよい。中学生では、3名中2名が教師に話せるようになっており、I群とくらべて、やや変化しやすいようである。

・Ⅲ群は「教師には少しは話すが、友人には全く話さない」ものであるが、小・中学生いずれも、ほとんどが話すようになっている。

以上を総合的に考察すると、緘黙児の指導には、教師自身の接し方、指導のしかたが重要であり、教師と少しでも話せるようになれば、友人とも容易に話すことができるようである。もちろん、友人間の人間関係の調整も非常にたいせつであるといえる。

イ 群別にみた指導の状況

本人に対する指導と学級の中での指導について(小学校に限定)、群別にどのような違いがあるかをみると、表16のようである。

どの群の傾向も前述した指導状況の全体的傾向とほぼ一致する。ただI群では、ややI-1の指導が、他群に比べて多い。このことは、緘黙児の指導段階の初期では、返事、挨拶など指導が、わりあい使われ、前項アにおいても述べたように、かな

り高い変化をもたらしたと考えられる。しかし、当然のことながら、I-2、II-2の指導が基盤に築かれていることがわかる。

ウ その他の問題点について

・前掲の表14における、学校内での指導の状況について、担任外の協力が非常に高い値を示していることは、大変好ましいことであるが、ただ“このような子どもがいる”ことを知ってもらおうという段階にとどまらず、学校全体として指導にとり組んでいるという内容表現が、やや少ないようである。同様に特殊学級に入れたいとする考えも散見できるが、対象児の深い研究の結果、最良と思われる処置が、子どもの立場に立って行なわれることを期待したい。

・家庭との連絡・協力については、数多くなされることは困難であろうが、表14に示された数字は、年1回のもも含んでおり、その方法・内容・接し方などについて、じゅうぶんなくふうがあることを期待している。

・他機関との連携については、登校拒否児の場合よりも、軽度と考えられるためか、きわめて少ない。ただ、このような機関が少ないために、相談、連携できない現状にあることが主原因であろうと思われる。

(表16) 群別にみた指導の状況(小学校)

実数下欄()は各人数計に対する百分率

指導 群 (人数)	I 本人に対して				II 学級の中で			
	1	2	3	4	1	2	3	4
I(32)	12 (37.5)	15 (46.9)	7 (21.9)	9 (28.1)	6 (18.8)	15 (46.9)	4 (12.5)	12 (37.5)
II(30)	4 (13.3)	24 (80.0)	4 (13.3)	2 (6.7)	2 (6.7)	10 (43.3)	3 (16.7)	8 (36.7)
III(13)	2 (15.4)	7 (53.8)	1 (7.7)	4 (30.8)	4 (30.8)	7 (53.8)	2 (15.4)	3 (23.1)
IV(48)	15 (31.3)	26 (54.2)	1 (2.1)	4 (8.2)	11 (22.9)	21 (43.8)	13 (27.1)	18 (37.5)

2 学級担任による指導事例

(その1) A 小5 女

(1) 問題の概要

入学して以来、しばらくの間はじっとしていてほとんど動かず、学習用具の準備も、いちいち教師がついていて教えても、自分からやろうとはしない。また話すことは全くしないし、うなづくことさえしない。1か月ほどたって、家庭訪問をする際に、本人を同道しながら、いろいろ聞いたときに、やっと1回だけ聞きとれるかとれない程の小声で返事をしただけである。幼稚園のころから、やはり全くしゃべらず、登園を嫌う傾向さえあった。しかし家庭においては、日常必要なことは話をしており、さして不便はないという。

(2) 本人の現況

ア 学業・知能

1学期末の評定では全教科2、名前の文字は書けるが「ミ」だけしかわかっていない。数字は書くが大小、順序関係は理解できない。理科には興味を示さない。歌うことはしない。運動能力は非常に低い。絵をかくことには興味をもち、熱心であるが、工作的なものは好まない。

イ 性格・行動

ウ 教師の観察

内気で人前にでると、はずかしがりおどおどしている。いつも無表情であり、陰気であり、孤独である。また動作がのろく非活動的である。友だちは少なく社会性が遅れている。反面、きれい好きで、使ったもののしまつや身のまわりは、いつもきちんとしている。また、なんでも最後までよくがんばり、人に頼ることは少ない。

(1) 親の観察 — 親子関係診断テスト; 第二部(PB)の記録より —

友だちと遊ぶより、ひとりぼっちでいることが多い。はずかしがり、家の中では元気だが外へ出るとひっこみじあんになる。おとなしく、こわがり。子どもっぽい態度であり、泣き虫である。人前に出るとおどおどし、固くなる。また、おしゃれ、やりっぱなし、おっくうがりであり、時々人に物を投げたり、こわしたりする。すぐふくれたり、すねたりする。自分でできることでも人に頼る。

(ウ) 検査結果

・幼児・児童性格診断検査

実施 昭和47年11月〇日

記入者 父

特にきわだって注意を要するような面は少ないが、情緒不安定・社会性不足の傾向が、やや認められる。反面、自制心があり、家庭への適応が良好であり、心理的に安定している。なお体質的不安もないと認められる。

(3) 本人をめぐる環境

ア 家庭

家族構成 祖父、祖母、父、母、おじ、妹

家族関係

・家庭のふんい気は、ふだんは和やかなふうであるが、おじが乱暴で大声を出したりするために、本人はおじに対してびくびくしているところもある。また、2年程前小児麻ひのおばがなくなった。

・親子関係診断テストによる父親の養育態度は、期待、干渉、不安、でき愛、盲従などの傾向が強い。これは、子どもの知的な遅れを心配し、なんとかもっとよくなることを期待し、あれやこれやと要求・指示・干渉が多くなる一方、非常にかわいがるといって、やや矛盾した態度になるのではないと思われる。

母親は、子どもの養育については特に意見をもっていないようで、とりたてて心配や期待感情がないようであるが、日常、接する態度としては、積極的拒否、消極的拒否の態度が共存し、不一致の傾向が強い。

イ 友人関係

・近隣には友だちもなく、もっぱら1才下の妹と遊ぶことが多い。

・学級では、隣席のK子がよくせわをしてくれるので、仲よしであるが、他の子どもとは、K子といっしょであれば遊ぶ程度である。

(4) 生育歴

・両親は共かせぎで、本人は生まれるとすぐ、もっぱら祖母の手によって育てられ、1才すぎると、妹が生まれたため、祖父がせわをすることになった。

・出生時およびその後も身体的には異常はなかった。ただ知恵づきが遅かったし、ことばがはっきりしないことが心配であったという。

・保育園へ通園2年間。その間、全くしゃべらなかつたし、登園を嫌がることもあった。家の中でおもちゃで遊ぶことが多く、外で他の子どもと遊ぶことはなかった。

(5) 指導の経過と子どもの状況

ア 1学期前半

この期間では、Aは緊張してか、心がうちとけず、行動はきわめて不活発で、無表情である。教師はこの行動にいささかとまどいを感じ、なんとかして、みんなと同じように行動させたい、話させたいと思い、Aに近づき、問いかけ、指示などを多くしたが、依然として、Aのようすには変化がみられなかった。そこで、しばらくして、隣席に、おとなしいK子をつけて、せわをさせながら、付かず離れずの姿勢をとりはじめた。

Aは入学の日から、じっとして動かず、「教科書を出しましょう」といっても出さず、「絵をかこう」といっても、クレオンをも出さなかった。いちいち、手をとって教えても、全くそのように行動しなかった。

そこで、Aの座席を前の方に移して、隣には、おとなしいK子を坐らせることにした。K子はとてもよくAのせわをしてくれ、遊びはもちろん、給食、手洗いなど、いつも手を引いて、いっしょに行動した。教師は、これを見守りながら、できるだけ声をかけ、親密感をもたせるように心がけた。そのうちに、AはK子のすることをまねて、学習の準備もおおよそできるようになった。けれども、ぜんぜん声は出さず、返事もしないし、うなずくこともなく、全く反応を示さない。ただやさしく声をかけると、時としてかすかに表情をほころばせることもあった。

4月下旬、家庭訪問を計画し、Aといっしょに出かけ、歩きながらなんとか声を聞きたいものと思われこれと話しかけたが、黙ったままで反応を示さなかったが、返事をしてくれることを何回か頼み、その後、できるだけ本人を見ないようにして問いかけると、「ハイ」とかすかに、やっと聞きとれる程度の返事をした。最大限の賞賛のことばをかけ、はげました。

その後、しだいに学校や他の子どもにもなれたせいもあって、他の女の子といっしょになって、とにかく遊ぶようになった。また隣席のK子とは、何か小声で話す様子が見られるようになった。もちろん他の子どもとは全く話はしないし、教師に対しても同様である。

学級全体の子どもに対しては、Aと仲よく遊ぶように指導し、特別あつかいしないように注意しながら、教師は、できるだけ距離をあけないように、話しかけるように努めた。

イ 1学期後半

この期間では、Aは学校生活にもなれ、少しずつ表情も出てきて、教師との心的なコンタクトも多少深まり、問いに対してうなずくようになる。教師は学級全体の子どもの指導を通じ、学習活動の中に少しずつ引き入れながら、活動をとおして心の開放をはかるとともに、子どもの理解をすすめた。

指導の基本的姿勢としては、とりたてて、特別扱いをせず、学級の一員として、できるだけAのやれるところまでやらせ、それを認めて賞賛してやる。むりに話させようとはせず、自然に話ができるようになることを待つ。子どもの行動をよくみていて、できたらすぐ賞賛するということがあげられる。

このことにより、子どもは自分の行動に自信をもち、新しい経験に対する不安やちゅうちょすることが少なくなるようである。

Aは、しだいに図画に興味をもち、隣のK子をまねながらも、えのぐを使い絵をかくようになる。ただ指先きが器用でないためか、工作的なものはあまり好まない。はじめの水泳指導の際、すこし抵抗があり、泣くのでないか心配したが、はじめのうちは、多少行動をしぶりはしたが、手を取ってやると水にはいった。すこしなれると、他の子どもといっしょにさわぐようになった。また教室でも他の子どもと同じように、ノート(何もできていないのであるが)を持ってきて、教師に見せるようになる。徒競走は、いちばんビリではあるが、最後まで走るなど、成長のようすが見られるようになった。

ウ 2学期前半

この期間では、Aは声を出して挨拶するようになる。教師はあせらず、そして根気よく、Aの反応を見守りながら、その行動を受容し続ける。

朝早く教室に行き、Aに明るく「おはよう」と声をかけることを日課とした。Aは、はじめのうちは頭だけさげていたが、「朝あったら、おはようと挨拶するんだよ」と教えると、口をもごもご動かして「おはよう」と言おうとしている様子が見えるようになる。その後、聞きとれるかといえない程の小声で挨拶を返すようになる。学習中も、教師の質問内容はほとんどわからないようであるが、みんな手をあげると、何んとか自分も手をあげたいようなそぶりが見えたりして、やる気が見えるように思われる。このころから、幼児語ではあるが、教師の話しかけに答えるようになってくる。

指導上とくに留意していることは、Aの教師に認めてもらいたいという気持ちを考え、極力、劣等感をいだかせないようにすることである。

エ 2学期後半

この期間には、受動的ではあるが、ことばが少しずつ増えてきて、教師とのコミュニケーションがかなりできるようになる。時として、朝の時間に、自分から昨日のことを、ひとことずつ報告できるようになる。教師は、朝のひとときを、Aとの話し合いの時間にとり、挨拶をしてから、昨日あったことの話の聞き、一つ一つ受けとめ、賞賛を与え、ことばへの自信を高めようと働きかけた。

はじめは、教師が黙っていると、やはり黙っていて話さなかったが、「だれと遊んだの」と聞くと、「〇〇とあちゃんだ」などと答えるようになった。また最近、近所に2、3人の友だちができて、その子どもと鉄棒をしたとか、ブランコで遊んだなどと話をするようになる。さらにすすんで、「ひとりでもとこやへいった」と、問われなくても話すほどに進歩した。

隣のK子とは(2学期もこの子との座席を変えなかった)少しずつ話すことばが増え、鉛筆や消しゴムの貸し借りをし、「〇〇かして」「ありがと」などのことばのやりとりができるようになった。また笑い声をあげることもあり、気持ちがいぶんほぐれてきた。

12月にはいり、経験をゆたかにさせ、学校生活に自信をもたせるために、他学級への連絡、教師の手伝いをさせたり、ほめられる機会を作ったり、できるだけみんなの前でほめてやるようにした。

Aは、しだいによろこんで連絡、手伝いなどをするようになり、学級の全員から拍手をおくられ、うれしそうに表情をほころばすようになった。また簡単な発問には、おずおずとはしているが、挙手をし答えるようになった。

(6) 考 察

以上、入学してから2学期までにおける、教師の指導と子どもの変容の概要を述べてきたが、3学期になってから「国語の生活発表の時、Aは意外にも、さっさと前に進んで出て、しかも大きな声で話をした。全く思いがけないことであった。みんなで手がいたくなるほど拍手をおくった。この後、表情も明るくなり、友だちもふえ、5、6人と遊ぶようになった。人前でも進んで話そうと努力しているようである。」というすばらしい報告を受けた。

入学時は全く動こうともせず、無表情に、かたくなに口をとぎしていたAは、いま学級のみんなと、たのしく学習し、遊び、話もできるまでに変容したということは、本人のもっている成長への意欲もさることながら、倦まず、あたたかい援助・指導の手をかけてこられた教師があったためであろう。

この教師の一貫してとってきた指導の姿勢は、つぎのように整理できると思う。

①教師とのあたたかい人間関係を基盤にした、学級全体の理解的ふんい気をつくること。

②あせらず、子どもの特性をよく見きわめながら、子どもの自然な成長を待つこと。

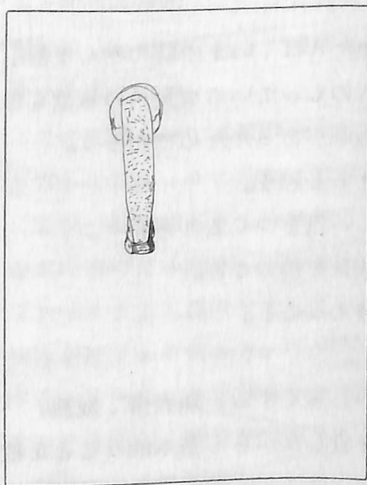
③子どものやれることは、やれるまで待つやり、できたら賞賛を与えること。

さらに、子どもの変容と指導状況を段階づけて、次のように整理した。

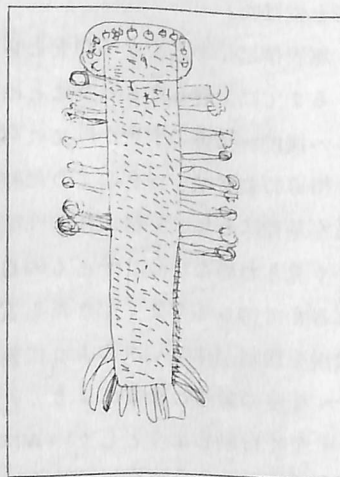
- ① { Aの行動 — 緊張・不安 — 極度の緊張と不安により、行動がいしゅくする。無表情、緘黙。
指導状況 { 行動をうな — 全く行動しようとしないうなAに、手を貸しながら、基本的なことを教
がす える。Aとの心的な接触を深める。
友だちを作る — 隣席にK子をおき、子どもどうしの人間関係づくりを図る。

- ② { Aの行動 — 活動の芽ばえ — やや緊張が緩和し、K子との人間関係が成立。K子の行動をまねて行動する。うなずくようになる。
- 指導状況 { 遊びをひろげる — 学級全体に指導し、みんなで遊んでやるようにする。教師もいっしょに遊ぶ。
- 子どもを理解する — 観察・家庭との連絡などとおして、Aをできるだけ理解しようと努め、指導の見通しをたてる。
- ③ { Aの行動 — ことばの発生 — 行動も少しずつ活発になり、挨拶ができ、問われればうなずき、答えるようになる。
- 指導状況 — 行動の受容 — Aのできることをやらせ、ほめてやり自信をつけてやる。積極的に朝の挨拶をかけ、反応をそのまま受容、Aの主体的行動を待つ。
- ④ { Aの行動 — 話し活動の自信 — 教師とコミュニケーションが成立し、話しことば増える。積極的に話そうとする態度が芽ばえる。
- 指導状況 — 積極的働きかけ、援助 — 朝、1対1の時間をつくり、話し合う。ことばの足りないところを補ってやり、傾聴し、話すことの自信をつける。
- ⑤ { Aの行動 — 行動の活発化と主体的言語活動 — 教師の手伝いもやるようになり、遊び友だちも増える。学習中挙手もするようになり、みんなの前で発言ができるようになる。
- 指導状況 — 主体的言語活動の援助 — 教師の手伝い、係活動の場を与え、ほめる機会を多くする。特に話し活動の場をつくり、みんなでほめてやる。

下に掲げる「みのなる木」の絵は、9月と1月のものである。こまかな分析や解釈は省略するが、Aの心理的な変容をうかがうに重要な手がかりとなる。



(図11) 47年9月のバウム



(図12) 48年1月のバウム

図11は、樹木全体がきわめて単純で、いしゅくしている。根も樹冠も閉じこめられ、伸びきれない。極度の情緒不安、退行の欲求が見られ、新経験をさけようとしている。しかし反面、内に爆発的なものを秘めている。知的遅れ、感情欠如の傾向が見られる。

図12は、前者に比べ樹木全体が大きく、根、枝、樹冠内に実が描かれ

ている。まだその形からは抑圧されている傾向を強く感ずるが、かなり自己主張、欲求のあらわれ方がはっきりとしてきている。情緒不安、退行の欲求などやや少なくなっている。また感情表現も多少できるようになってきている。

最後に、この貴重な実践をかえりみると、この教師の倦まざる努力と、そして子どもをみつめる暖かい眼と、常に子どもの成長を信じた受容的な接し方が、Aのすばらしい成長をもたらし、育てたものと強く感じるとともに、今後ますますの精進を願っている。

(その2) B 小2 男

(1) 問題の概要

人前で口をきかない。教師に話しかけられると、首をたてよこにふって返事をする程度で、学習中の発表はもちろんしない。家庭では、口数は少ないが普通に話しているということである。入学後、発音の異常に教師が気づいてその治療を親に勧め、1年生の9月から「ことばの教室」へ週2回通級する。

(2) 本人の現況

ア 学業・知能

2年生1学期の成績は中の下の段階とみられる。各教科の5段階評価の結果は、国語、社会、算数、理科、音楽が2、体育が3、図画工作が4の段階である。

知能は、新訂教研式学年別知能検査の結果(47年4月実施)で、知能偏差値56となっている。

イ 性格・行動

(ア) 教師の観察 すなおでおとなしく、非常にはずかしがりや、無口、内向的である。

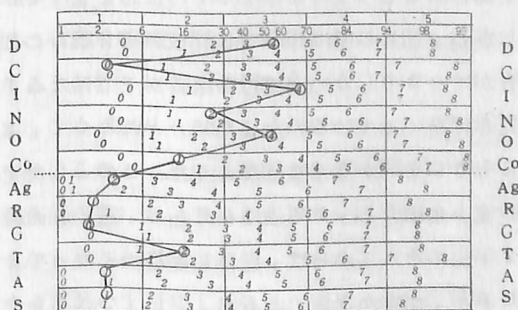
(イ) 親の観察 両親記入の親子関係診断テスト第二部(PB)によると、無口、おとなしい、はずかしがり、おくびょう、ひっこみ思案、友だちと遊べないなど非社会的傾向や、自信がない、根気がない、自分でくふうし考えることをしないなど依存的傾向が強いことが指摘されており、そのほかに、だだをこねて自分の要求を通す、わがままなどが指摘されている。

(ウ) Y-G性格検査 教師と本児といっしょに記入したこの検査の結果では、C型(安定消極型)を示し、特に、非活動性、内向性にかたよりが著しい。

(エ) 幼児・児童性格診断検査 母親記入によるこの検査の結果では、情緒不安定、依存的、社会性なし、学校へ不適応の4項目に、特にその傾向の著しいことが示されており、ついで注目される傾向として、退行的が指摘される。

(オ) バウムテスト 本児のかいた樹木画からは

樹幹の形態、根もと、樹枝、地上線、全体的傾向などの分析により、未熟さ、学童らしさ、不活発・ぎこちなさ、硬い性格、内向・非社交的などの性格特性がみられ、環境との接触に不満、不安感情を抱き



(図13) Y-G性格検査プロフィール

自己を抑制し、自己防衛から内閉している傾向がうかがわれる。

(3) 本人をめぐる環境

ア 家庭

家族構成

父、母、姉(小学生)、弟(幼稚園)、祖父、祖母、曾祖母、おじの9人家族

家族関係

父、母、祖父、おじが家業に従事している。父母が忙しいときは、祖父母が本児たちのめんどうをみているが、大家族のため、子どもたちには世話がよくゆきとどいている。生活程度は上の方で、家族はみんなやさしく、家庭のふんいきはあたたかいということである。

両親の本児に対する養育態度を親子関係診断テストでみると、父親には拒否的傾向(消極的・積極的)と矛盾型の態度が著しくみられ、母親には拒否的傾向(消極的・積極的)と盲従型の態度が著しい。父母が家業で忙しく、子どもたちに手がまわらないことがある反面、母は子どもの要求をできるだけ通してやろうとしている傾向がうかがわれる。

イ 友人関係

家庭では、小学生の姉、幼稚園の弟、それから近隣の同級生の女の子と遊んでいる。学校では、2～3人の友だちと、誘われればついていって遊ぶが、誘いがないとひとりである。よく世話をしてくれる女の子がいて、その子を本児は頼っている。

(4) 生育歴

出産、乳児期には特に問題はないが、幼児期に近隣の子どもとあまり遊ばなかったようである。幼稚園にいったが、幼稚園でも口をきかなかったという。

(5) 指導の経過と子どもの状況

ア 入学時より2年生1学期まで

入学当時、名まえを呼んでも返事をしなかったし、また、人前でしゃべろうとしなかった。隣席の女の子が世話をしてくれるので、その世話を受けて静かにじっとしていた。

しかし、初めの頃は指名すれば教科書を読むこともあったが、本児の口から出ることばが幼稚語で、発音がはっきりしない(サ行の発音がタ行になる)ため、学級の子どもたちが笑ったりした。教師も、本児が何をいっているのかよく聞きとれなくて、本児にくり返し聞いたりしたが、そんなことから、いっそう口を開かなくなったようだ。このような発音の異常に教師が気づいて、その後、親に「ことばの教室」を紹介し、1年生の9月から、週2回通級することになった。

2年生になってからは、発音もきれいになってきて自信がついたようで、人前でも、教師に問いかけられると、かすかな声であるが、少しずつ返事をするようになった。また、学習中も、口頭発表はできないが、黒板に出てきて答えを書くなど、物や行動を介して意志表示をするようになった。教師と2人だけのときには、教師の耳もとで教科書を読んでくれるようにもなったが、学級の子どもたちの前では読もうとしない。話したいという気持ちが多少出てきた様子はみうけられるのであるが。

口を開こうとしないことについて、一度本児を叱ったことがあるが、本児は首をかしげて悲しそうに

涙ぐむのみなので、気の毒になりこれ以上叱れなくなった。できるだけ本児をほめたり、頭をなでたりして励まししながら、必要なことばがはいえるように指導した。「ことばの教室」に出かけるとき、また帰ってきたときに、教師にあいさつのことばがはいえるように指導した結果、2年生の1学期後半になって「ただいま」がはいえるようになった。このことばがはいえるようになるまでに、約1年かかった。

1学期末頃は、友だちとも誘われれば、にこにこしていっしょに遊ぶようになり、明るくなってきている。学級の子どもたちも、いろいろと本児の手助けをしてくれる。特に、ひとりの女の子は世話をやきすぎるくらいであるが、本児の依頼心を増長させないために、あまり手出しをしないよう協力を頼んだ。学習中は退屈なのか、あるいはほかの子どものことが気になるのか、後方の席の子どもの様子をぼんやり眺めていることが多い。

イ 2学期前半「ことばの教室」終了後

週2回通級していた「ことばの教室」は、発音がきれいになったということで、1年間で終了し、2学期から通わなくてもよいことになった。このことを機会に、本児には話す意欲を持たせ、また、学級の子どもたちには、本児を認めさせるような、積極的な指導が行なわれた。

「ことばの教室」に通った結果、B君はことばがよくなって卒業したこと、もうじょうずになったから、学級の皆の前でも少しずつ話せるようになること、なれるまで時間がかかるかもしれないが、少しずつ話してくれるだろうし、国語の教科書も読んでくれるかもしれないので、学級の皆で応援してくれるようにと、教師は積極的な姿勢で学級に話しかけた。

学級の中のひとりの子どもが、「ことばの教室を卒業したといっても、B君は何もしゃべらないじゃないか」といったので、教師は本児に「よーし、答えてごらん、H君たまげるよ」といって、答え合わせの答えを促すと、初めは黙っていたが、2回目の促しに応じて、声に出して答えた。「B君はいい子になったんだから、そんなこというんでないよ」とH児をさとすと、「はい」といって認めてくれた。学級の他の子どもも、本児を認めるようになった。

算数の答え合わせを順番にいわせたり、国語の教科書を順番に読ませる指導の中で、本児は自分の番がくると、今まではどんなことがあっても答えなかったのが、このときから声に出して答えるようになった。声は聞きとれないほどのかすかな声であるが、隣席の子どもや教師には聞こえるので、近くの席の子どもが、「答えたんだよ、まちがえないで答えたんだよ」と皆に知らせてくれる。

9月18日には、はじめて国語の教科書を読んだ。声も小さく、読んだ内容も短い文ではあるが、学級の子どもたちは、手をたたいて喜んでくれた。教師もうれしくなり、黒板に四重丸を書いてほめてやった。このことを手紙に書いて家庭に連絡すると、母親から、感激した返事がきた。本児に「おかあさんにもほめられたでしょう」と聞くと、にこにこして「うん」という返事がかえってきた。

その後も、自分の番がくると2～3回促されて教科書を読んだ(10月18日)。また、当番の反省会の司会を、口を開けて指をさしたりしながら、他の子どもの協力を得て、なんとか役割を果たした。

11月1日には、国語の教科書を、前回よりも量多く、一段落の文章をとおして、小声ではあるが読みとおした。

本児に意欲をもたせたもう一つの手段として、本児の得意とする図画工作の作品の賞揚がある。

夏休みの宿題に、本児は綿をちぎって、「わらしべ長者」をテーマにしたはりつけ絵を製作して提出したが、濃淡や感じがよくでていて、大変よいできばえであった。教師は、これの本児を生かす好材料と考え、校内の作品展に学級提出5点の中に入れて出品し、賞状を得た。学級の子どもたちの前で、本児に賞状を与えると非常にうれしそうで、喜んで家に持ち帰った。

学級の子どもも、図画の時間は本児に一目おいているようである。学級の中でもきかん坊のある子どもが、怪獣のマンガの絵を「かいてくれや」といって、紙をもってくる。そのようにいわれることを、本児はうれしい様子である。もともと絵をかくのは好きで、友だちに誘われないで、ひとりぼつんとしているときは、マンガなど絵をかいていることが多かった。

しかし、2学期になってからは、休けい時間も教室に残っていることはあまりなく、友だちに誘われて外へ出ていき、鬼ごっこなどしてうれしそうに遊んでいる。

学習中の態度にも、少しずつ意欲がみられるようになってきた。これまで学習の時間は、他の子どもの様子など眺めていることが多く、本児にとって退屈で、抵抗の多い時間だったのであろうが、11月にはいってすぐの理科の時間、他の子どもと同じように、しゃぼん玉をふいた。その後の理科の乾電池の実験の時間にも、はじめはほんやり他の子どもの様子をみていたが、しばらくして、自分の手で実験をはじめ、そのうちに夢中になって試行を続けていた。算数では九九の勉強がはじまり、11月初旬、他の3～4人の子どもといっしょに放課後残して練習させたが、いやがらないでやった。図工の時間と体育の時間は他の子どもと変わらない。鉄棒のさかあがりがよくできなかったのであるが、できないからしないと、しりごみする態度でなく、本児なりに練習をして努力している。

教師に対しても親しみが増したようで、以前は教師が呼んでも側にきたがらない様子であったが、この頃には、おじけた様子もなく、さっさと側に寄ってきたり、教師のそばにいて口をきいたりすることができ、その行動にかたくなさがとれて、自然なふるまいがみられるようになった。

ウ 2学期後半

2学期のスタートから好調な進歩をみせてきた本児であるが、2学期後半にはいって、「話すこと」に関しゆきづまり状態がでてきた。

11月18日の国語の時間、教科書を読む順番がまわってきたが、なかなか席を立とうとせず、3～4回促されてやっと立ち上がったが、いつもより口が重く、自ら読もうとしなかった。教師が一口ずつ読んでやり、ほとんどその口まねをするだけで終わってしまった。

その後、個人検査を実施しようとして、放課後残るように誘ったが、首をまげて拒否の態度を示し、教師の計画は実行できなかった。その翌日、「きょうは先生とお話する？」と聞くと、首でうなずいたので、放課後本児を残して教師といろいろ話をし、しばらくして、検査の方に誘導しようとしたが、首をかしげてついに応じなかった。

以上のような状態がみられる反面、交友関係の方は、声を出さないだけで、他の子どもといっしょになって元気に遊んでいる。2学期末の交友調査(12月15日実施)では、本児は友人の数を7名あげており、1学期の選択数4名に比べて増加している。また、なかよしの友だちの名も、1学期は女の子であったが、2学期末は男の子が選ばれており、この男の子とは相互選択の関係となっている。

(6) 考 察

以上の経過から、本児に対する教師の指導の手だておよびその基本的姿勢を要約すると、次のようになる。

ア 本児に積極的関心を寄せ、機会をみてできるだけほめたり、頭をなでたりして、本児の意欲を高めるための働きかけをしたこと。

イ 本児を学級指導の中に包みこんで、学級の一員として認められる場や機会を活用することに、細心の配慮をしたこと。

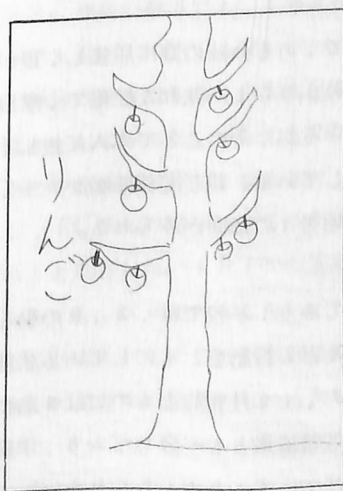
ウ 「あまり急がないで、少しずつ、あまり大げさにならないで、こだわらないで」ということばにうかがわれるように、忍耐強く、しかも、本児の立場や他への影響を考慮しつつ、じみちな努力を積み上げていったこと。

具体的な手だては経過の中で記したとおりであるが、特に、本児の「ことばの教室」終了という機会には、教師の本児に対する指導の姿勢をより積極的にした。本児の方にもまた、それにこたえるだけの用意ができていたとみてよく、その後の進歩は好調であったわけである。

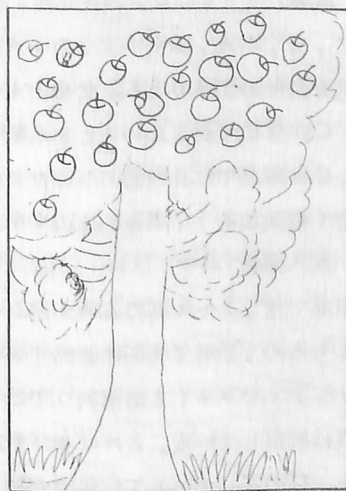
しかし、いつでも、教師の期待と子どもの対応が一体となって進歩をみせていくとは限らず、2学期後半にみられたゆきづまり状態にぶつかることになった。「ここまできたのだから、もう少しなんとか」という気持ちが教師側にあったと思われるが、子どもの方は、その「もう少し」がなかなか乗りこえられないでいる。

「話すこと」についてのゆきづまり状態があったにしろ、本児の全体的な状態は好転してきているとみられる。したがって、これまでに築き上げてきた教師と本児の親密な人間関係の中で、前述の基本的な姿勢を貫き、じみちな指導を継続することにより、やがてまた、本児に好転のきざしがみえてくるものと考えられる。

バウムテストの結果を、2学期初めにかいたものと2学期末にかいたものとを比べてみると、基本的傾向には変わらないが、2学期末にかいたものには、果実の強調があり、筆圧もいくらか強くなっており、右方への志向がみられて、成就欲求、自己主張、外界への志向傾向などがうかがわれ、明るい見通しを思わせるのである。



(図14) 47年9月のバウム



(図15) 47年12月のバウム

(その3) C 小2 女

(1) 問題の概要

Cは、入学以来、家庭では普通に話しているが、学校では2、3の友人を除いて話さず、教師とも口をきいたことがなかった。友人とは比較的よく遊んでいるので、見過ごされがちであるが、集団場面や授業場面では、表情で意志や感情を汲みとるほかはない。1年在籍中、近隣のS小学校「ことばの教室」で治療教育を受けたが、現在は中止している。

2年に進級してからは表情も明るくなり、動きも出てきて、2学期末現在では、担任教師とは時により単発的なことばの応答ができるようになってきている。

(2) 本人の現況

ア 学業・知能

知能検査は未施行であるが、観察からは中以上の段階にあると思われる。学業成績は、全体として中ないし中の上程度であり、国語の漢字書き取り、算数の計算問題等はよくできる。体育はやや動作が遅く、図工での描画は力強さに欠け、色彩もうすい。

イ 性格・行動

担任教師の観察では、すなおであるが、気が弱く、はずかしくて大勢の前にでることができない。仕事のしぶりや遊びのようすをみても、自分から積極的に動くことができず、みんなに従って動くといったタイプである。親からみたCは、はずかしがりやで、動作がのろい。

幼児・児童性格診断検査(保護者記入)では、社会性なしが5パーセントであり、社会的不安定が20パーセントであり、他の下位検査項目は普通ないし普通以上である。全体として、社会性の未熟に大きな問題があるように思われる。

(3) 本人をめぐる環境

ア 家庭

父、母、本人、妹(小1)の4人家族で、ある会社の寮に居住し、母がその寮の賄婦をしており、父は別な会社の工員である。父母ともに物わりのよい温和な性格で、家庭内もきちんといきとどいている。Cが学校で話さないことを心配しているが、そのことで本人に厳しくあたっているようすはみられず、Cは家庭では比較的のびのびと生活している。親子関係診断テスト(両親用)では、母親に溺愛、不安(危険地帯)、消極的拒否(準危険地帯)の傾向がみられる。

イ 友人関係

家庭では、2～4名の友人が遊び相手であり、学校では、2、3の親しい友人が学級内にいて、遊びはもちろん、所用で担任に連絡する場合なども行動をともにしている状態である。4月実施のソシオメトリック・テスト(3名選択)では4名の、10月実施のものでは3名の同性下位集団の中に含まれ、成員は固定している。これは担任教師の観察結果とも一致しており、学級内で疎外されることもなく、また、Cの属している下位集団が排斥されているようすもみられない。一応安定した地位を占めている。

(4) 生育歴

出生時、乳児期ともに変わった点はみられない。保育所(1年保育)にはよるこんで行ったが、しゃ

べらなかつたとのことであり、友だちも少なく、あまり遊ばなかつたという。

5) 指導の経過と子どもの状況

以下、担任教師に対する訪問面接の時期ごとに区切って述べる。

ア 1 学期

担任教師の意識と指導のかまえ

4 月、C を新しく担任して、前担任からの連絡や子どもたちの話から、C の状況を知った。何が原因で緘黙の状態になっているかは不明であったが、当初はしゃべらせたいという気持ちでいた。気の小さい性格であり、大勢の前で話したりすることに非常な抵抗感をもっているということが解るにつれ、抵抗感を取り除くことが第一と考えた。そして、そのためには、親しい暖かい人間関係の樹立が必要であり、とくに子どもの話すことばを待ってやれる教師、ともによろこびあえる教師の姿勢がたいせつである。できるだけ機会をみつけて遊んでやったり、授業中は頭をなでたりほめてやったりして、和やかな気持ちをもつようにし、友人もできるだけふやしていきたい。現在までこのような態度や方針で進めてきたし、今後も同じようにしていけば、少しずつ問題が解決されていくのではないかとこの気持ちである。

具体的な指導とCの状況

・授業の中で — 4 月当初は、座席が最前列で、しかも男子と並んだためか、表情が固く動きも乏しかった。4 月 24 日実施のソシオメトリック・テストの結果を基礎に座席を変更し、C の選択した Y と並べた。授業中はつとめて、C への接触を密にし、賞賛や話しかけにつとめた。C は気の許せる Y と並べるようになったせいか、表情が豊かになって、Y と私語をし、笑ったり、後席をふりむいたりするようになった。

7 月の初め、教科書を忘れてきたときには、Y といっしょに担任のところに来て、Y に「はよ、いいなさい」と促され、「先生、あの、教科書忘れました」と明確に話すことができた。担任にとって、はじめて聞いた C のことばである。音楽の歌唱でも、Y らと宿直室で歌わせたとこ、小声ではあったが Y らといっしょに歌うことができた。

・遊びの中で — 4 月下旬、昇降口付近で、数人の友人と遊んでいる C を発見し、担任自身その中に入って、鬼ごっこ、かくれんぼなどしてみたが、楽しそうに笑い声を出している C のようすから、その後、明るい見通しをもつことができた。5 月下旬、友人といっしょに担任のところに来て、遊びにくるよう要請したことがあったが、「C さんが遊びに来てくださいますいえば行きましよう」といったところ、小声で「遊びに来てください」と話をした。4 月下旬の家庭訪問の際は、部屋で雑誌を読んでおり、母親があいさつをするように促しても、ふり向きもしないでじっとしていた C ではあったが。

総合的に判断するならば、ことばも少しずつ出かかっており、明るい方向に向かっているようすが感じられ、担任としては、今後、どのように指導していったらよいか考えていきたいとのことである。

イ 2 学期初期

担任教師の意識と指導のかまえ

現在までの指導や子どものようすから、人間関係が重要であることをいっそう強く感じている。よい人間関係をつくっていく中で、話すことができるようにしていくということを念頭に C に対してきたが

そのためには、担任の子どもに対する見方、考え方を子どもの側におくと同時に、担任自身が人間的になれるかどうか「カギ」ではないかと思っている。また、Cの社会性や主体性を育てていくために、Cのしなければならぬ係りなどをきめて、指示されなくても自分から動いてしなければならない場面を設定していきたい。

具体的な指導とCの状況

・授業の中で — 1学期同様の態度で接してきた。授業中は隣席のYと何をいっているかききとれないが、盛んに私語をしたり、笑ったりしているようすがみえる。担任の問いかけには、うれしそうな表情をあらわすが、朗読や発表は相変わらずできない。9月中旬、ノートを忘れたときには、自分から「先生、帳面忘れました」と非常にはっきりいってきた。

・遊びの中で — 9月の第1日曜に、友人といっしょに担任宅に遊びに来たことがあったが、特別話すことは聞かれなかった。魚やかえるをつかまえては奇声をあげ大げさに笑ったりする姿がみられた。学校でも楽しく遊んでいるが、主導権をとることがなく、いつも他の動きについていくという感じが強い。つねに遊んでいる友だちもひとりからふたりになったが、いずれもおとなしい性格で、強い性格の子どもとは関係がつけにくいようである。和やかなふんい気の中では、自分がしゃべらなければならない立場にたてば、徐々に口を開くようになるのではないかとの見通しをもっている。

ウ 2学期中期

担任教師の意識と指導のかまえ

基本的には、現在までとってきた姿勢や方針でいきたい。Cは、以前よりも自分を出出できるようになってきたという印象が強くなってきており、担任との関係もうまくいっていると思われる。Cを担当した当初は、特殊な児童との印象が強く、Cと接する場合にも非常に気をつけて、気ばった感じでほめたり、遊んだという感じが強かったが、現在はそのような意識が減少し、自然な気持で接することができるようになってきた。いろいろな点から観察してみると、他の行動は普通の児童と異なるところがないうちに、なかなか口をきかないことへの疑念と、その原因についての興味が最近になってでてきている。

指導の方法として、Cの仲間づくりに意を注いできたが、仲間のCに対する接し方の指導がおろそかであったことを反省している。すなわち、Cの友人が、Cの話しやすいふんい気を作ってやるのではなく、Cの話をしたいことを先に横どりして話してしまうという状況がみられるのである。友人にも待ってやれる姿勢があれば、Cももっと話すことができるのではないか。今後はその点にも留意しながら指導していきたい。

具体的な指導とCの状況

・授業の中で — 2学期前期ととりたてて大きな変化はみられない。図画工作で好きな箱を製作させたとき、質問に「鉛筆立てです」とはっきり返答した。教具等の忘れ物の連絡も、ことばでの回数が増えてきているが、まだ、学級全員の前では話すことができない。

・遊びの中で — 放課後には担任の手伝いや、いっしょに遊ぶ機会をできるだけ多くもつようにし、さりげなく自然に話しかけるようにしている。表情による感情表現は豊かになってきたものの、相変わらずことばはほとんどないが、帰宅時には「さようなら」をいえるようになった。ことばはなかなかでな

いが、普通の児童と同じ状況になってきているという印象が強い。

エ 2学期後期

担任教師の意識と指導のかまえ

今後、現在までとってきた基本はくずさずにやっていきたい。Cの指導をとおして、学級全体とのかかわりがたいせつであることを痛感している。担任の気持ちが、ひとりひとりの子どもに通じていないのではないかと疑念もある。結局、忙しさにかまけてなおざりになり、接し方が足りなかったのではないかと反省している。Cについては、いろいろな状況から判断して、徐々に良好な状態になってきていると思われるが、いま一歩のところで停滞している感じが強い。停滞の状態を一気にしても、徐々にしても破っていく方法は、ほかにないものであろうか。また、破れかかってきた時に、次の指導をどのようなステップで組んでいったらよいだろうか。一方、Cのことはあまり気にせず、他の児童と同じように取り扱っていったらとも考えている。現在のところ、どのように判断していったらよいかわからない。

具体的な指導とCの状況

・授業の中で — 以前に比べて、特別にことばをかけてやったりすることも少なかった。自由に動いているようすはうかがわれるが、まだ全体の前での発言はない。体育の時間のとび箱やマット運動では、積極的に立ち向かっているが、ドッジボールでは逃げの一手である。

・遊びの中で — 11月の楽しみ会では、4人グループの一員として、学級全体の前で合唱した。11月下旬の家庭訪問でのCのようすは、4月の訪問時に比べて、非常に明るく和やかであった。最近、元氣よく帰宅するというCのことを、母親自身よろこんでいた。

(6) 考察

Cは、家族およびごく親しい友人のほかは話さないという緘黙児である。いろいろな観点から、Cは極度に依存的、消極的な性格の持ち主であり、換言すれば社会性の未熟ということができる。両親に対する心理テスト(前掲(2)のイ、(3)のア)から、とくに母親に消極的な拒否すなわち放任的な傾向がある一方溺愛、甘いといった傾向が強く、養育への不安がみられる。また、非社会性が著しいにもかかわらず、家庭への適応が非常によく、生産的である(ともに99パーセンタイル)とみていることは、過保護家庭への固着的適応、すなわち母子共生的適応が固く、それが学校ないし集団不適応である緘黙の背景となっていると考えられる。この事例にとり組まれた担任は、発言させることよりも、暖かい人間関係づくりを第一に考え、徐々にCの心を開いていく努力を重ねた結果、漸進的ではあるが改善に成功している。ところで、担任自身の意識の変化の過程を追ってみると、次の8期に大別できよう。①1学期から2学期前期まで(確信の時期)・自己の指導方針や姿勢に確信を持ってあたった。Cの変容も急速。②2学期中期(安定平静期)・①での自信がそのまま続き、Cを負担に感じることなく、普通児童と同様にみられるようになった。③2学期後期(混迷期)・Cに期待したほどの変容もみられず、現状打開の方法の模索。子どもへの接し方や自己のあり方についての疑問。壁にぶつかっている状態である。

以上のことから、今後の指導については、現在までの人間関係を保ちながら、日常的な生活の場面で期間ごと段階を設定して、指導するなどの耐性法の導入、話を先取りしたり介入したりする友人に対す

る指導,さらには問題の背景と思われる母親に対する継続的なカウンセリングなどが考えられよう。

(その4) D 中2 男

(1) 問題の概要

本児の症状は,学校生活の全場面ではなく,主たる場面は教室内にある。以下症状を要約して述べる。
・授業中は,教師に対しても生徒どうしても,言語表現は全くできない。うなずき程度の反応や話そうと努力している態度ようすはみられる。チャイムがなって授業が終われば,「〇〇君,つぎの時間は何だっけ?」などの簡単な質問には単語で「社会」と応答する。単語のら列による不完全な応答は,廊下や教務室あるいは,教育相談室などでも表現できる。しかし,自己主張などの意思表示は言語で表現できない。したがって,いくつかの選択肢を用意して「これか」「うん」程度の会話でかろうじて意思の疎通をはかっている。この症状は,小学校3年当時からすでにあらわれていたというが,どのような指導がなされてきたかは明らかでない。家庭では,本児の症状をどのようにうけとめているかといえば,家庭内ではほとんど不自由を感じない程度の会話が行なわれているために,学校で重大視するほどには感じておらず,大きくなるにしたがって自然になおるであろうという程度の認識である。

(2) 本人の現況

ア 知能・学業

知能は,教研式知能検査による知能偏差値で51(中1のとき実施)で中段階である。学業成績は,5段階評定でおよそ3段階であり,教科別にみると,美術・技術が4段階とよく,音楽・保体・外国語が1~2段階で言語活動をとまなうものが悪く,運動機能も劣っていることが知れる。

イ 性格・行動

(ウ) 教師の観察

すなお,動作がのろい,はしゃぐということもなく,一般的ない方としては内向的な性格である。表情は乏しく,周囲の状況の変化に対してもほとんど表情を変えず,ぼうよとした感じである。

(イ) 親の観察

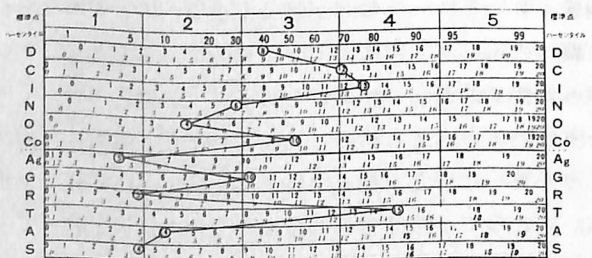
短気,世話ずき,わがまま,涙もろいなどの特徴が指摘されている。

(ウ) 矢田部ギルフォード性格検査(中学1年実施)の結果では図16のとおりC型(情緒安定消極型の準型)で劣等感大,思考的外向,非攻撃的,のんきでないなどが特徴である。

(3) 本人をめぐる環境

ア 家庭

家族構成は,父・母・兄(高校生)・祖母・本人の5人家族,家庭のふんい気は,ごく普通で子どもは何でも親に打ちあけて話しほがらかである。教育に対しては,理解があり熱心な方である。PTAな



(図16) Y-G 性格検査プロフィール

どの関係でも参加意識が高い。父と兄は比較的口数が少ない方である。

イ 友人関係

行動問題のある生徒ではあるが、孤立したり、対立したりなど特別な関係はなく、自分に興味と関心があれば、適宜仲間入りしている。校外では近所のA君と親しく、自転車などでよく校庭などで遊んでいる。消極的な友人関係というほかは特にとりたててことはない。

(4) 生育歴

誕生前・出生期・乳児期には問題はない。幼稚園で本人のかいた絵をみんなにひどく笑われ、その後、登園をいやがり数日欠席した。就学後は登校拒否はなかったが、3年生頃から緘黙状態になった。

(5) 指導の経過と子どもの状況

ア 1学期

2年生に進級する段階で学級編成変えがおこなわれ、Dを担当する。Dの状況は、一斉授業の形態の中では、言語表現は全くできず小集団活動では、グループのリーダーが「おい、君の考えはこれだな」と書いたものを指で示したり、「D君はこれに賛成だな」なんていうと「うん」とうなずきで反応する程度である。概要にも述べたように教室以外の場面では、単語による簡単な応答は可能である。そこで今後の指導の具体的な手だてとして、校内職員研修会にDの事例を報告し、①できるだけ質問し、応答の機会を与える。②応答については、イ、ロ、ハのうち、どれか符号で答えさせる、などの方法でやってほしい旨協力をもとめた。また、学級経営のなかでは、個人の問題もできるだけ学級全体の問題としてみんなで相談し、学級内に秘密をもたないようにするなど、積極的な人間関係がつくられるように配慮した。したがってDについても学級集団の凝集性の高まりの中で指導しようと考えた。さらに、Dの日常の行動や表情の変化などについては、自由な観察をおこなうよう留意した。生徒同志の働きかけとしては、Dが応答しようとするときには、安易に代理をせず暖かく見守ってやろうというふんい気に変わってきた。5月頃から学級全体として落ちつきをみせはじめ学級経営も軌道にのりはじめたように感じた。この頃からDも次第に自覚を高め、劣等感もなく、まわりのものの気持ちも素直に受け入れてきたようである。また、表情としては、特別な緊張感や、苦しむといったものはなく、むしろ無表情に近く、依然言語表現はあらわれない。口をもぐもぐ動かし何とか話そうと努力しているようすはうかがえるようにはなってきた。

このような経過の中で1学期末をむかえ、今後の指導として、このまま自然に話し出すのを待った方がよいのか、どうしても話さなければならぬ場面をつくっていった方がよいのか迷いを感じた。

イ 2学期初期

Dの学校における現状を正しく理解してもらうことと、家庭におけるDの自然な状態を観察するために夏休み中に家庭訪問をおこなった。その結果、兄とDとの会話を隣室で聴取することができた。兄が主導権を握ったかたちでの会話であったが、学校で担任や生徒間でなされる会話にくらべれば、はるかに意思の通じあうものであった。この程度であれば家族は不自由も感じないであろうし、学校での実状を認識するにも実感の乏しいものになるであろうと思われた。9月にはいってすぐ再度の訪問を計画し両親の在宅を求めるとともに、Dにも訪問の予告をした。このときには、小学校入学以来の通知表をも

とに、じゅうぶん話し合った。その結果Dの問題に関する経過と現状について相互理解が深まった。

Dは1学期にくらべ表情はいくらか明るくなり、行動にもあせりやい縮が見られず、生徒間の親和感も深まってきたように感じられる。また、母の「学級の下働きでもなんでもいいから仕事をさせてください」という要請にこたえ、テストの集計やプリントの配布などの単純な仕事の役割を与えたり、教科担任との連絡係などをやらせた。仕事は能率的ではないが落ちついてまじめにやっている。

9月5日に校内競書大会を実施した際、ほかの生徒が墨をすりはじめた頃、Dは担任の席まで近づいてきて、「先生」と呼びかけ『当用漢字くずし字辞典』を担任に示す。(授業中に言語表現をした最初である) — 書体が桁書であったため名前も桁書にする必要があり、その手本を書いてやる約束をした。むずかしい字は明日まで辞書をしらべてくるからと言っておいた翌日のことである。Dは父にこのことを話したので父が辞書を担任にやるよう持参させたものらしい。 —

9月6日、昨日借りた辞書を担任が本人に返そうとすると「いいんです」という。「先生にくれるのか」と聞くと「はい」と返事をする。「もらっておけないからお金をやる……」

9月7日 お金を出すと「お金はいらないんです」と、よどみなく返事をした。(この会話は廊下である。)この3日間の会話の特徴は①場面が教室内授業中であったこと。②自分からすすんで担任に呼びかけてきたこと。③単語のら列でなく普通の会話ができたことなどである。

父の意思の伝達であったにせよ、このような会話ができたことは大きな進歩である。このことから、他人の意思の伝達の訓練から自分の意思表示へと段階をふみながら指導していくことも可能ではないかと考え、従来に見守って待つ態度と、積極的に働きかける方法とあわせて検討することにした。

その後、職員朝会に漢字の書写テストを、生徒管理でおこなっていたある日、クラスの中でおたがいに教えあいをした事実がわかり、関係した生徒全員にそのときの状況を説明させた。Dもその中の1人で教えた方にはいっていた。しかし、Dは全く説明できず黙っている。担任はDに対して「……みんなが君をちやほやしたり、応援したりしていることに甘えているな。自分でなおす気にならないと……」と強い調子で叱り、何とか話させようとした。この間、Dは口を動かそう動かしようと努力し、もぐもぐやっているが、ついにことばにはならなかった。強くしかり過ぎてもと思い「あとで紙に書いてもってくるように」指示し、強制的に話させることをやめた。書いてもってきたものによると、「……隣の人から聞かれたので教えてやりました」と書かれていた。ここでは、生徒間でかなりの会話ができるようになっていくことがうかがえたわけである。

このしかられたあとのDは教師を避けるような態度もなく、表情を固くしていることもなかった。ときには、この程度の強い指導は他生徒と同等に扱われるのだという自覚を高めるための刺激にもなりうるのかなどとも考えてみた。

この期間は、多少なりともことばが出たり、強い叱責にも耐性のあること、生徒間の会話の成立が見られたなど大きな変化のあらわれた時期といえよう。

ウ 2学期中後期

この期間は、前期の状態がさらに進歩し自分の意志をいろんな場面で表示することができるようになった。

10月5日、放課後、マラソンの合同練習の際、態度の悪かった9名を残し注意を与え、その練習中の気持ちを順に聞くことにした。Dもこの中に加わっており、その順番はいちばん最後になった。他の8名が次々と説明し、本人の順番がくるまでにかかなりの時間緊張が続いていたにもかかわらず、何のためらいもなく、みんなと同じような態度でつぎのように説明した。「最初〇〇君といっしょに走っていたが、先生と途中で出会ったとき、〇〇君が先へ走って行ってしまったので、あとひとりになって、ゆっくりとそのまま……(語尾不明瞭)」。まとまった話を本人から聞くことのできた最初であった。

10月6日、終礼時、教室前席の女生徒に「落としもの」といって差し出す(教師の位置から3mくらいの距離であったが明瞭に聞きとれた)。「どこに落ちていたのか」と聞くと「後からまわってきた(うしろを振りかえりながら)これどこに……(語尾不明瞭)」

10月14日、放課後、教務室 体育の担任に「月曜日の〇組の体育は、何をやりますか」「体育だったかな、保健だったかな」「はいどちらもあります」と応答した。10月30日、3校時、国語 意見文の原稿発表の際、代読者をたてDを脇において読ませたら、代読者の読みちがいを小声で訂正する。11月6日、放課後、父の伝言を明瞭に伝える。11月18日、5校時、数学 授業中担任の質問に対して「7(なな)」と答えた。12月〇日、授業中「先生ストーブに石炭くべてもいいですか」と質問した。

この期間では、集団場面での言語表現にはまだ欠けるところがあるが、発言の萌芽が感じられる。なお、11月末頃から、机間巡視の際やDの隣席に着席しての会話は、ごく自然にできるようになった。

この段階での訓練にかかなりの時間を必要とするのかもしれないと思われるので、あせらずに指導をすすめていきたいと思う。さらに今までの経過を再検討し、校内の自由時間におけるDと他生徒との言語活動を調査・分析し具体的な指導の手だてを考えていきたい。と担任は治療的指導に意欲的である。

(6) 考 察

Dに対する担任の基本的姿勢や指導の手だておよび経過を要約すると、つぎのようになる。

ア 学級経営の基本を教師と生徒、生徒相互の積極的な人間関係の形成におき、Dとのかかわりについても、特別扱いをせず、積極的に働きかけるようにする。したがって「さわらぬ神に……」式はやめる。

イ 個人的指導の留意点として、①あせらず着実に段階をふまえて、可能な方法と場面をとらえていく。②そのためには、注意深い観察を基礎におく。③指導の目標は、本人の自覚を高めることにおく。

ウ 家庭に対しては、学校における行動問題を明確に認識してもらい、情報の提供や親子関係の強化など積極的な協力をもとめた。などがあげられる。

エ 経過としては、①学級内の人間関係の形成とDに対する基礎的観察をおこなった時期、②個人的接触、指導、集団場面での強制、などの場面をとらえ、賞賛、激励、叱責などの方法により、好転の萌芽が見い出された時期、③安定期をむかえ今までの経過を分析し、新しい指導方法の検討にはいった時期。

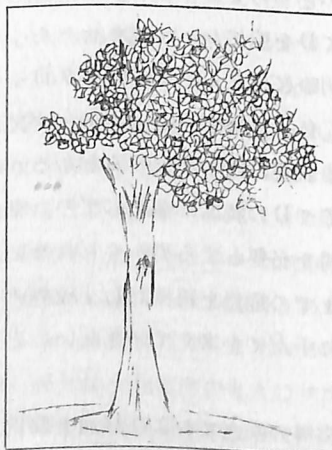
オ 心理検査による問題要因の分析

(ア) 矢田部ギルフォード性格検査によれば、図16のとおり1年生当時C'型、2年生12月実施ではC型(安定消極型)と基本的には変わらないが、情緒安定にかかわる諸因子が安定の方向へかなり大きく変化し、非協調的傾向がやや強くなったことを示している。全体的には、思考的外向(T)、非活動的な(Ag)(G)、社会的内向(S)、のんきでない(R)、服従的(A)非協調的などが性格特性と

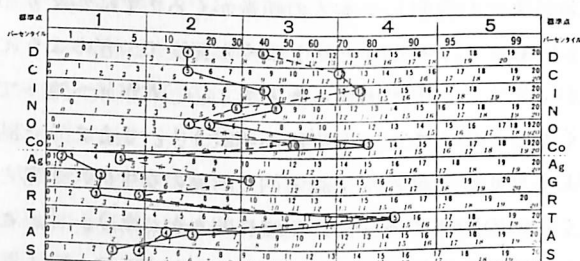
してあらわれている。

(イ)バウム・テスト(図18,図19)では,空間的位置,根もとの広がり,樹幹の感じ,樹枝の特徴として,前面の枝の切断,右枝の強調,などから内向的用心深さ,権力を恐れる不活発,ぎこちなさ,不安感,抑制などの性格特性がみられ,全体的傾向として,他への傾斜がみられたが,約6か月を経過した新しいものでは,全体傾向として,外向的傾向をあらわしながらも感情の抑制のあることを示している。

(ウ)絵画欲求不満テストの結果としては,①社会適応度はきわめて低い。②内省心に乏しく,妥協せず,不満を感じた時は他人のせいにするか,環境のせいにしてしまい,自分には責任がないとする。③非常に強い被害意識をもち,他人を攻撃することによって自己を防衛しようとする,きわめて偏りのあるパーソナリティである。④自分からの努力で問題を解決しようという意欲はなく,他人かあるいは環境が何とかしてくれるという考え方が強く,それも流されるままですごしている。⑤精神発達,社会性の成熟とも遅れており,非常に子どもっぽい面をもっている。⑥テストの反応に一貫性があり,自己の態度は関心外で転移がみられない。



(図18) 47年8月のバウム (図19) 48年2月のバウム



(図17) Y-G 性格検査の1年時2年時比較
(—— 1年時 ---- 2年時)

以上の諸結果を総合的に考察すると,生育歴や環境からは具体的な要因をは握することには困難があった。しかし,本人の変容の過程をみると,幼児期もしくは児童期の初期に,集団場面での外傷経験がもとで,それ以降集団場面に対し忌避的な感情の固定化がみられるようになったものと考えられる。

現在の学級担任が,人間的信頼関係の形成に力を注ぎながら,本人の自覚を高めることに主眼をおく積極的な指導を一貫した態度でおこなってきたことが,本人の情緒の解放をうながし,適応を困難にしていた習慣の固定化を変容させることに効果をあげつつあるといえよう。なお,現在にみられる状況の段階は,多少の期間続くかもしれないが,いまとられている指導の手だてによって,さらに効果は期待できるものと思う。

3. 教育相談事例

緘黙に関する教育相談事例として、ここに2事例を紹介するが、セラピストとのかかわりの中で、子どもがどのように変わっていくかをみるために、2事例とも遊戯治療の過程を主にして述べる。その分析の方法は、客観化を意図して下記のような手続きによったので、事例の紹介に先だて、その分析手続きの要点を記しておくことにする。

(1) 遊戯治療過程分析の手続き

各事例について実施した遊戯治療の過程を、それぞれ5本のVTRに収録し、これを便宜上、治療過程の第Ⅰ期～第Ⅴ期とした。この5つの各期は、必ずしも各事例の治療的变化の段階を適確に伝えるものではないかもしれないが、しかし、一応の特徴を示していると考えられるので、これを分析の対象としたものである。なお、サンプルは、各VTRの回転数200こま(13分間)を選定した。

このサンプルVTRについて、治療場面におけるセラピストと子どもの行動および発言を逐語的に記録し、逐語的記録を手がかりに、VTRの再生で確かめつつ、それぞれの行動と発言を次ページに示すカテゴリーにしたがい評定分類した。

サンプルVTRの選定、行動単位の決定およびその評定分類は、この研究担当の3名で協議しておこなった。なお、行動単位の決定およびその評定は次の基準によった。

- ① 顕著な行動、発言を一つの行動単位とする。
- ② 同じ行動が継続している場合、他の行動・発言がはげらない限り、その継続期間をまとめて一つの行動単位とする。
- ③ 行動単位の評定にあたっては、セラピスト側とクライアント(ここでは子ども)側の双方から評定する。したがって、行動単位総数は両者とも同じになる。

(2) 分析カテゴリー

分析カテゴリー設定については、名古屋大学教育学部紀要第18巻記載「自閉症に関する研究 — VTRによる治療過程の分析 —」で使用しているカテゴリー表を借用し、緘黙児の特性を考慮してこれに多少手を加え表17, 18のようなカテゴリーとした。

このカテゴリーでは、セラピストとクライアントの行動を次のように大別した。

		セラピスト	クライアント
能動的(active) <	行動(behavioral).....	TAB	CAB
	言動(verbal).....	TA V	CA V
受動的(passive) <	行動(behavioral).....	TPB	CPB
	言動(verbal).....	TP V	CP V

そのほかに、それぞれいくつかのカテゴリーを付してあり、カテゴリーはさらに細分されている。ここでいう能動的(active)とは、セラピストあるいはクライアントが、能動的に人や物に働きかけていく、換言すれば、その行動の主導権をとることを意味し、受動的(passive)とは、他者から働きかけられて、受動的に動く、換言すれば、その行動の主導権が相手によってとられていることを意味している。

(表17) セラピストの行動の分析カテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	項 目	項 目 説 明
TAB	I 働きかけ	(1) 制止・禁止 (2) 指示・働きかけ	(1) Cの行動を制止・禁止 (2) Cに指示・強力な働きかけ
	II 弱い働きかけ	(3) 助力 (4) 模倣 (5) 注視 (6) 移動	(3) Cの要求がなくて、Cの行動の援助 (4) Cの行動を模倣 (5) Cの行動を見守っている (6) Cにかかわるための移動
	III 身体的働きかけ	(7) 身体接触 (8) 身体に触れる	(7)抱きあげ、振りまわし等 (8)頭をなでる等、単に身体に触れる
	IV 物への働きかけ	(9) 物の注視 (10) 物への働きかけ (11) 物の使用	(9)物をみつめている (10)物に接近、接触 (11)物に働きかけ、使用
	V 感情表現	(12) 笑い	
TAV	I ことばでの働きかけ	(1) 制止・禁止 (2) 指示 (3) 話しかけ・問いかけ (4) 呼びかけ (5) 誘引	(1)言語的な制止・禁止 (2)言語的な指示 (3)話しかけ、質問 (4)名まえの呼びかけ (5)ことばで誘う
	II ことばでの弱い働きかけ	(6) 助力・はげまし (7) Cの要求・感情の言語化 (8) 模倣	(6)言語的援助・激励 (7)Cの要求・感情の言語表現 (8)Cのことばを機械的にまねる
TPB	I 従属	(1) 従属	(1) Cの要求に従ってTが動いている行動
	II 模倣	(2) 模倣	(2) Cの要求に従ってTがCの行動を模倣
	III 態度での容認	(3) 態度での容認	(3)態度で容認、うなづく・待ちかまえる等
	IV 移動	(4) 後追い	(4)Cが室内移動するのに対しその後を追う
	V 拒否	(5) 拒否	(5)Cからの働きかけを拒否する行動
TPV	I ことばでの従属	(1) 従属	(1) TPB Iに相当する言語行動
	II ことばでの容認	(2) ことばでの容認	(2)ことばで容認
	III 応答、受容	(3) 応答・受容	(3)ことばで応答・受容
	IV ことばでの拒否	(4) 拒否	(4)ことばで拒否
Tar		(absence of therapists' role)	傍観・よそ見
TNB		(評定不能 = behavioral)	
TNV		(評定不能 = verbal)	

(表18) クライエントの行動の分析カテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	項 目	項 目 説 明
C A B	I 働きかけ	(1) 指示・働きかけ・命令 (2) 誘引 (3) 攻撃	(1) 他に対する行動的な指示・強力な働きかけ (2) 他を自分の遊びにひき入れる (3) Cの人(T)に対する攻撃
	II 弱い働きかけ	(4) 自己顕示・承認を求める (5) 助力を求める (6) 注視	(4) Tの関心を得るための行動 (5) 行動によってTの援助を求める (6) Tの行動を見守っている
	III 身体的働きかけ	(7) 身体接触を求める (8) 身体接触	(7) 行動によって身体接触を要求 (8) 単に身体に触れる
	IV 物への働きかけ	(9) 物への関心・注視 (10) 物への探索・働きかけ (11) 物の使用	(9) 物を目で追ったりみつめたりする (10) 物に接近, 探索, 触れる (11) 物の使用, 働きかけ
	V 感情表現	(12) 笑い, 喜ぶ (15) 不安 (13) 怒る (16) その他 (14) 泣く, 悲しむ	(16) ため息など
	VI 無目的行動	(17) 室内移動	(17) うろうろする, 衝動的移動
C A V	I ことばの働きかけ	(1) 指示・命令 (2) 攻撃 (3) 話しかけ・問いかけ (4) 呼びかけ	(1) 言語的な指示・命令 (2) 言語的な攻撃 (3) 話しかけ, 問いかけ (4) 呼びかけ
	II ことばでの弱い働きかけ	(5) 自己顕示・承認を求める (6) 助力を求める	(5) Tの関心を得るための言語行動 (6) Tの援助を求める言語行動
C P B	I 従 属	(1) 従属	(1) Tの要求に従ってCが動いている行動
	II 模 倣	(2) 模倣	(2) Tの行動をみて模倣
	III 拒 否	(3) 拒否	(3) Tからの働きかけを拒否する行動
	IV 応 答	(4) 応答	(4) Tからの働きかけに応ずる, うなずく等
C P V	I 応 答	(1) 応答	(1) Tからの働きかけにことばで応答
	II ことばでの拒否	(2) 拒否	(2) Tからの働きかけにことばで拒否
C B B	特 異 行 動	(1) 特徴的行動	(1) 指なめ, 緊張行動
C B V	特 異 言 語	(1) 独語	
		(2) 奇声	
C a a		(absence of client's action)	ぼんやり, 何もしていない に
C N B		(評定不能= behavioral)	
C N V		(評定不能= verbal)	

(その1) E 幼稚園年長児 女

ア 事例の概要

(イ) 主訴

家庭では普通に行動し話すが、幼稚園にはいると一歩も自ら動こうとせず、また、口もきかない。製作、粘土、絵画などの作業には参加せず、指をくわえてじっとみているだけである。また、昼食もとらない。登園をしることもあって、朝母親が送っていくと、泣いて母親から離れたがらない。

(1) 来談状況

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
時期	6月 下旬	7月 月上旬	7月 月中旬	7月 月下旬	8月 月上旬	8月 月下旬	9月 月上旬	9月 月中旬	10月 月上旬	10月 月下旬	11月 月中旬	11月 月下旬	12月 月中旬	12月 下旬	1月 月中旬	1月 下旬

(ウ) 教育相談の経過

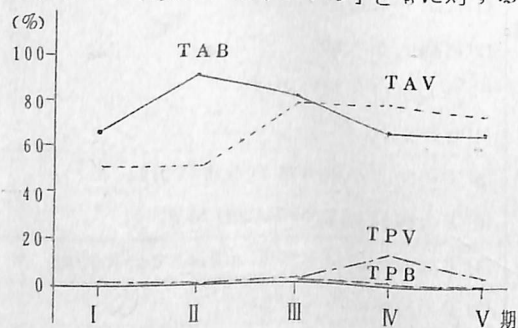
E児とその小さい弟を連れた母親が来談、E児には個人遊戯療法を、母親にはカウンセリングを実施した。遊戯治療過程については次項で述べるが、その分析の対象とした各期は右表に示した時期のものである。

期	I	II	III	IV	V
時期	8月 月上旬	9月 月上旬	10月 下旬	12月 下旬	1月 月中旬

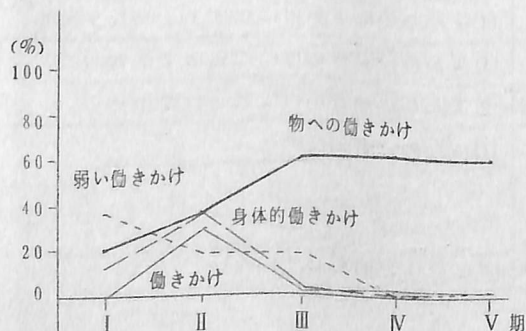
イ 遊戯治療過程の分析

(ア) セラピストについて

セラピスト(以下Tと呼ぶ)の子どもに対するかかわり方は、図20から、全体として能動的である。



(図20) Tにおけるカテゴリー別出現(%)



(図21) TABにおけるサブカテゴリーの出現(%)

能動的な働きかけのうち、行動的なものと言語的なものを比べると、第Ⅲ期までは行動的な働きか

(表19) TABにおける項目別出現頻数

サブ	項目	期	I 〔29〕	II 〔41〕	III 〔52〕	IV 〔84〕	V 〔44〕
I	(1) 制止	止					
	(2) 指示働きかけ	示		13 (31.7)	1 (1.9)	2 (2.4)	1 (2.3)
II	(3) 助力	力		7 (17.1)	6 (11.5)		1 (2.3)
	(4) 模倣	倣					
	(5) 注視	視	6 (20.7)		4 (7.7)		
	(6) 移動	動	4 (13.8)	1 (2.4)			
III	(7) 身体接触		1 (3.4)				
	(8) 身体に触れる		3 (10.3)	15 (36.6)	2 (3.8)	1 (1.2)	1 (2.3)
IV	(9) 物の注視			8 (19.5)	25 (48.1)		1 (2.3)
	(10) 物への働きかけ		2 (6.9)	3 (7.3)	5 (9.6)	4 (4.8)	5 (11.4)
	(11) 物の使用		4 (13.8)	4 (9.8)	2 (3.8)	51 (60.7)	22 (50.0)

[] 内は行動単位総数
() 内は行動単位総数に対する百分率

けが優勢であるが、第Ⅳ期以後は言語的な働きかけが優位を占める。

行動的な働きかけの内容を図21と表19からみると、第Ⅰ期は弱い働きかけの注視が優位を占めているが、第Ⅱ期以後は物への働きかけが多くなっている。さらに、物への働きかけの内容は、第Ⅱ期と第Ⅲ期は物の注視が主になっているが、第Ⅳ期、第Ⅴ期には物の使用が中心になる。なお、物の注視と関連して、身体的働きかけの身体に触れると、積極的な働きかけの指示・働きかけが第Ⅱ期に目立って多いが、第Ⅲ期以後は減少する。

言語的な働きかけでは、図22から、ことばでの働きかけが優勢で、第Ⅳ期までは期を追うにしたがい増加している。表20から、その働きかけの大部分は話しかけ・問いかけである。弱い働きかけは第Ⅰ期と第Ⅴ期に目立つが、第Ⅰ期のものは表20から、子どもの要求・感情の言語化が主であり、第Ⅴ期のそれは助力・はげましである。

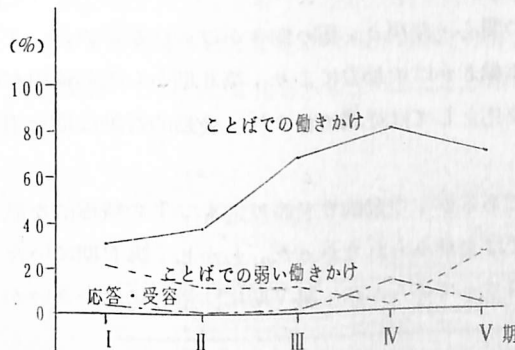
(表20) TAVにおける項目別出現頻数

サブ	項目	期 I [29]	期 II [41]	期 III [52]	期 IV [84]	期 V [44]
I	(1) 制止					
	(2) 指示		1 (2.4)	4 (7.7)	2 (2.4)	1 (2.3)
	(3) 話しかけ 問いかけ	9 (31.0)	15 (36.6)	30 (57.7)	64 (76.2)	20 (45.5)
	(4) 呼びかけ					
	(5) 誘引			1 (1.9)	1 (1.2)	1 (2.3)
II	(6) 助力 はげまし	2 (6.9)	5 (12.2)	7 (13.5)	1 (1.2)	11 (25.0)
	(7) Cの要求 感情の言語化	4 (13.8)			1 (1.2)	
	(8) 模倣					

[] 内は行動単位総数

() 内は行動単位総数に対する百分率

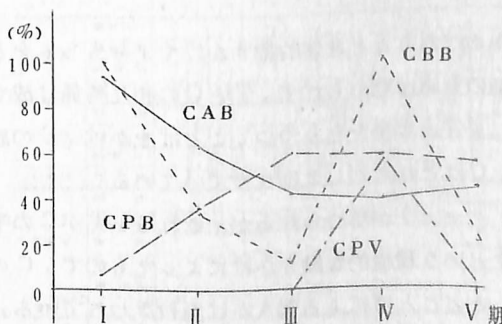
Tの受動的な反応はわずかであるが、言語的な反応の内容はことばによる応答・受容で、図22から第Ⅳ期に目立っている。



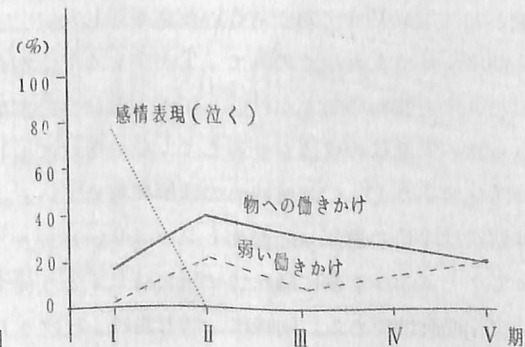
(図22) TAVおよびTPVのサブカテゴリーの出現 (%)

(イ) クライアントについて

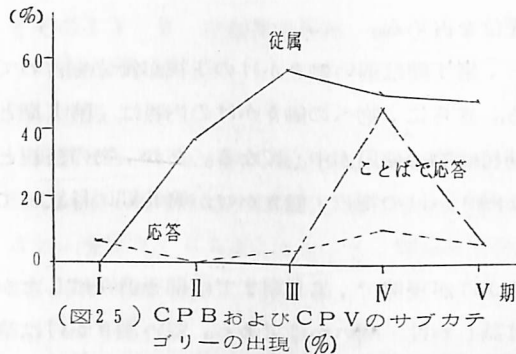
クライアント(子ども、以下Cと呼ぶ)の遊戯治療への参加状況およびTとのかかわり方は、図23、図24および図25から、受動的傾向が強いといえる。



(図23) Cにおけるカテゴリー別出現 (%)



(図24) Cにおけるサブカテゴリーの出現 (%)



第I期に顕著にみられた能動的な働きかけ(図2.3)は、図2.4に示されているように感情表現(泣く)であり、遊戯治療参加への拒否的な感情を表現しているものとみられる。第II期以後にはこれがみられなくなり、遊びに参加できるようになった。

Cの遊びへの参加は、図2.4と表2.1から、物への関心・注視と、弱い働きかけの注視が大部分を占めており、非常に消極的である。また、Tの積極的な働きかけや助力により、第II期から物の使用がはじまるが、図2.5に示されているように、Cの行動反応としては従属に含まれ、受動的行動は期を追うても変化がみられない。

能動的な言語反応がみられないのは緘黙児の特徴であるが、受動的な言語反応も、Tの積極的な話しかけ・問いかけがあったにもかかわらず、第III期までは全然みられなかった。しかし、第IV期にいたって、図2.5にみられるように、ことばによる応答が目立ってあらわれ、第V期には量的には少ないが、つづいてあらわれている。

Cの特異行動(CBB)として指なめ行為があるが、物の使用(従属)をしているとき以外は、特に著しく認められる。

(ウ) セラピストとクライアントの相互関係

以下に示したグラフは、各期のカテゴリー記録表に基づいて、TとCの相互関係をまとめたものである。上段はTの行動的な働きかけ(主としてTAB)に対するCの反応を、下段はTの言語的な働きかけ(主としてTAV)に対するCの反応を示した。

第I期は、Cはただ泣くのみで、Tが頭をなで、抱きあげたりなど身体的働きかけや、おもちゃをとりだしたりなど物への働きかけをしても、遊びへの参加の意志は認められず、TとCの相互関係は成立しなかった。TはCの感情を受容して、Cのそばに坐し見守る姿勢をとりつつ、ことばをかけ、Cの感情を言語化するなど、Cの気持ちの理解に努めている。Cはこれに対し2回うなずいている。

第II期には、Cの遊びへの参加(ファミリーボール・ゲーム)が認められるが、これは、TがCの手をとってゲームのつまみに触れさせ玉をはじくよう促すという積極的な働きかけによったもので、Cの姿勢は全く受動的である。同時に、話しかけ、はげましなどことばによる働きかけが行なわれている。この期には、一応、行動的な面で、Tの働きかけに応じてCが受動的に遊びに参加するという関係が成

(表2.1) CABにおける項目別出現頻数

サブ	項目	期				
		I [29]	II [41]	III [52]	IV [84]	V [44]
II	(4) 自己顕示承認を求める					
	(5) 助力を求める					
	(6) 注視	1 (3.4)	9 (22.0)	5 (9.6)	12 (14.3)	10 (22.7)
IV	(9) 物への関心注視	5 (17.2)	17 (41.5)	17 (32.7)	22 (26.2)	8 (18.2)
	(10) 物への探索働きかけ					1 (2.3)
	(11) 物の使用					
V	(14) 悲しむ・泣く	22 (75.9)				

[]内は行動単位総数

()内は行動単位総数に対する百分率

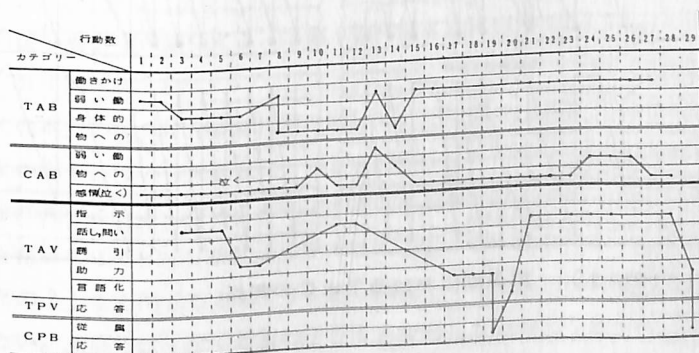
立したものとみることができる。

第Ⅲ期は、Tの働きかけに応じてCは前期と同じ遊びに参加するが、Tの直接的な働きかけは、ゲームをはじめる直前に一度みられただけで、その後は、Tはゲームの進行を見守り、手助けをするなどはで支えることに努める。したがって、話しかけ、はげましも多い。CはTの支えにより、ゲームの玉入れを続けることができた。遊びの状況は前期より前進したが、依然として消極的である。

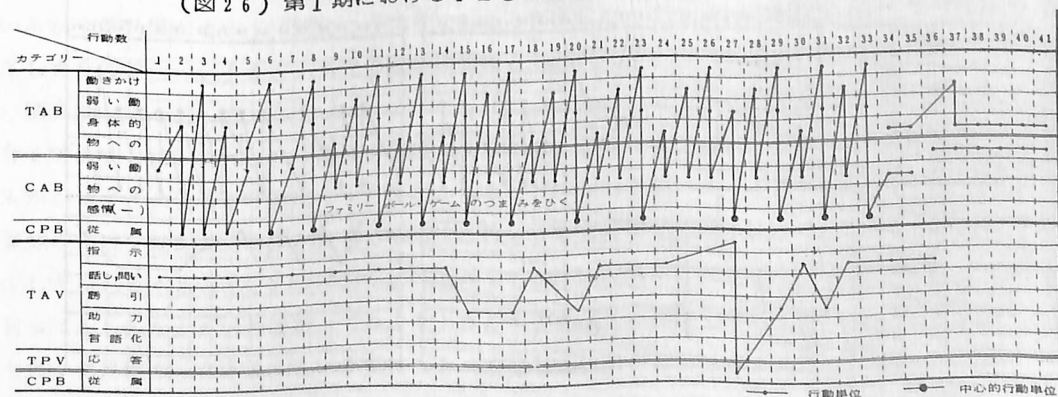
第Ⅳ期は、いろは積み木を使用して、TがCにその内容をことばで問いかける働きかけが主となるがCの反応としてことばによる応答がかえってきた。「これなんというのかな」というTの質問に、「か」とCは応答する。おもちゃを仲だちに、ようやく、ことばを発する関係になった。

第Ⅴ期は、TとCが同じ種類のコマを同時にまわす遊びが中心になる。はじめにTの積極的な働きかけがあり、それに応じてCのコマまわしがはじまるが、その後は、Tのコマまわしと並行して、CはTに合わせてるようにしながら、自らまわしつづける。Tは、これに話しかけ、はげましをしている。またこの遊びにはいる前に、Tが問いかけをしたところ、Cはことばで応答しており、量的には前期におよばないが、物を仲だちとせず会話が成立したことが注目される。

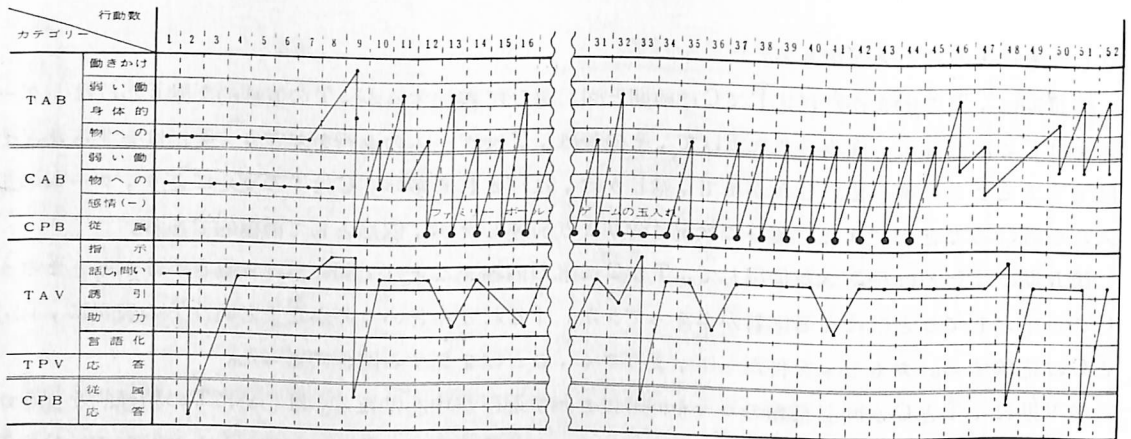
以上みてきたように、TとCの相互関係は期を追うにしたがい深まりが認められ、その中でCは行動や自己表現のしかたに変化をみせていることが明らかである。



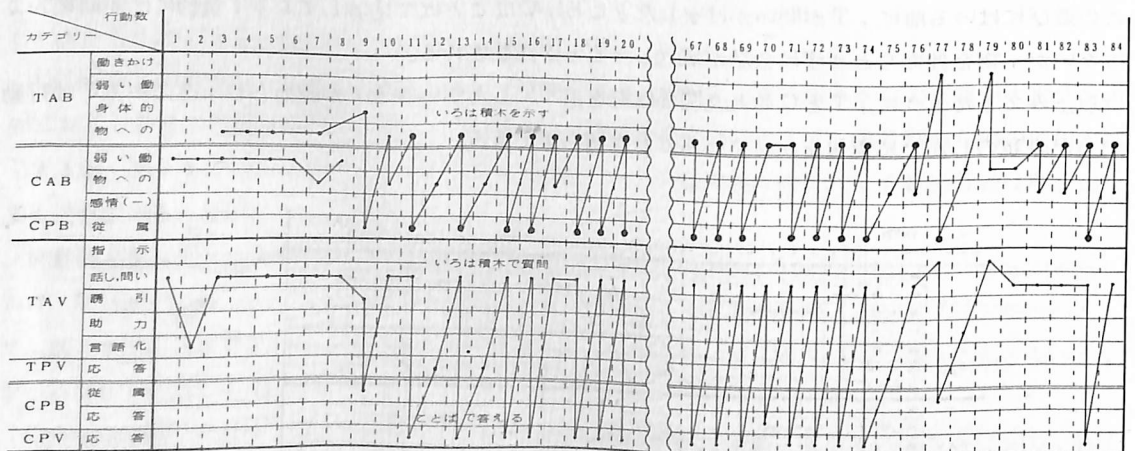
(図26) 第Ⅰ期におけるTとCの関係



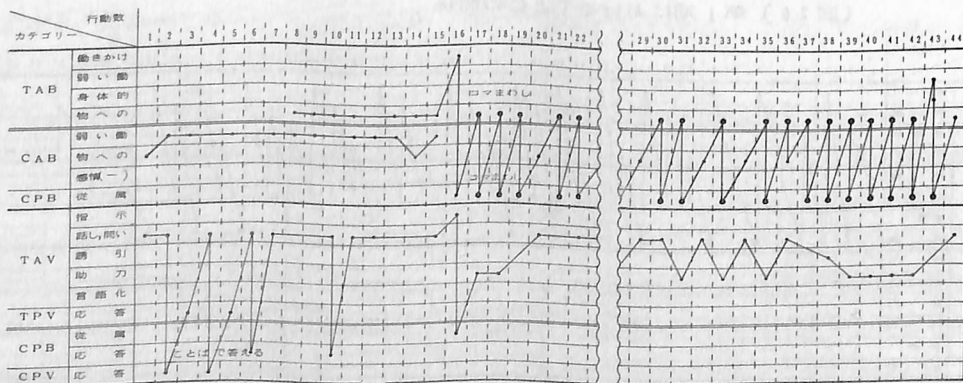
(図27) 第Ⅱ期におけるTとCの関係



(図28) 第Ⅲ期におけるTとCの関係



(図29) 第Ⅳ期におけるTとCの関係



(図30) 第Ⅴ期におけるTとCの関係

ウ 母親との面接経過

(7) 受理面接 47年6月27日

母親と本児来所、本児の問題、これまでの経過などについて語る。それによると以前〇〇市内に居住し、46年4月に4才児として入園したが、6月はじめから登園をしぶる傾向があらわれはじめ、園内でも集団生活になじまず、緘黙状態が続く。このような状態では無理じいをしてはいけないのではないかと考え、6月20日で退園した。その後は特別な治療もうけずに過ぎた。夫の転勤で8月3日に転居、全くはじめての土地であり、ことばもちがい、知人もなく、母自身も不安な気持ちであったので、本児の登園についてもしばらく見送ることにした。本児の希望もあり、48年1月に現幼稚園に途中編入し登園を開始。しかし、登園拒否傾向は顕著ではなかったが、緘黙状態は以前と全く同じ。担任教師からは、しばらくして慣れてくれば問題はなくなるでしょうといわれ、登園を続けさせている。

園から帰宅すると、園内生活をこと細かに話す。「歌を教えてやろうか」といって園でならった歌を母や弟に教えたり、新潟のことばには「おかしなことばが多くて私にはよくわからない」とか「〇〇市の幼稚園の先生よりも、今の先生は大変やさしい」など普通児と全く変わったところがない。

早産、1,820gの未熟児で保育器で育て、その後の養育には非常に気をつかったこと、その上入園以来の緘黙状態など、本児に対する心配が絶えないと述べる。

(1) 経過

母親との面接経過をその変化によって第1期～第3期に分けて述べる。

a 第1期 第1回～第4回

来談日までの本児のようすを詳細に語り続ける。幼稚園では昼食をとろうとせず、パンも牛乳も全然口にせず、家からもっていった副食はそのまま持ちかえるので、毎朝本児の好きなものだけえらんで入れてやるが全然食べようとしない。そこで最近は午前中で早退させてもらうようにしている。

帰宅すると毎日のように、「先生とお話できた?」「どんなことをしてきたの?」「みんなと一緒に遊戯できたの?」など同じことをくりかえし聞き、「あすからはおりこうになりなさい」といわないと気がすまない。家庭では、全く普通の子どもと変わらないのに、園に行くとどうして動けないのだろう。「早くなんとかしたい」と思いイライラした気持ちである。「しかったり、ほめたり、いろいろしているが全然効果がない」「問いつめたり、しかったりしない方がよいのかとも思うが、やはり気になってしまうので……。」など、本児の緘黙状態にとらわれた不安感・焦燥感の感情表出が続く。

b 第2期 第5回～第9回

今まであまりに、あれこれ干渉しすぎたようなので、しばらくは放っておいてみようかと思う。「何年もかかってこのような状態になったんだからあせってもしかたがない」などと口にするようになった。「夏休み中は、朝起きる時間と夜寝る時間だけはきりさせて、あとは全く自由にさせることにした」「少しだらしなくなって、しつけがくずれるかもしれないけれども目をつむることにする」「口でいくら言ってもしかたがないので放ってみよう」など不安が消えたわけではないが、ややあきらめぎみの気持ちと、気長にやってみようという気持ちとの交錯した状態があらわれてきた。

このような母の気持ちの変化に対して、本児の変化は、母がテレビをみていれば、ひざに寄りそった

り、夜寝るときには本を読んでくれとか、私がねむるまでそばにいろようにとか、さまざまな要求を出してきたという。2才半の弟よりも甘えることが多くなった。「ほんとは、まだ甘えたいんだろうか」と考えてみることもある。また、弟といっしょのときには、非常にいばりすぎるくらいで、リーダーか先生にでもなったような態度であること、「幼稚園で思うようにふるまうことができないので家でやってみたいのだろう」など、子どもの気持ちがあるがままに見つめようという気持ちになってきた。

文化祭直前に、本児だけ作品がないので、担任が放課後本児を残し1対1で花びんづくりをやってくれた。作業の残りは家庭作業とした。本児は帰宅すると先生と2人だけで作業したことがとてもうれしかったと見え、そのことを母に告げるとともに残りを家でやるのだと張り切って夜遅くまで作業をする。「入園以来こんなに生き生きとした本児をみるのははじめてである」母はいう。着色した出来ばえが案外よかったので思わず「よくできたネ」と大きな声が出た。本児はいままでに見せたことのないうれしそうなえがおで作品と母の顔を交互にみていた。翌日は元気に登園、その後しばらく好経過をたどる。

母もこの頃になって「出生以来、体のことが心配で過保護にしてきたのに、入園の時期が迫るにつれ急にしつけをやかましく、態度が急変したことが原因だったんだろうか」「私自身やや神経質で何でも計画的にきちんとしていないと気がすまないし、子どものしていることが見ておれなくてつい手を出し世話のしすぎや干渉が多かったのではないか」などと語る。母はこの段階で、自己自身の場面における根本的な要素に対する注意を高め、自己自身の感情を受け入れる力を増し、洞察への発端をつかみかけた時期であるといえよう。

c 第3期 第10回～第15回

文化祭後、夫が交通事故にあい入院する。退院後しばらくの静養期間があるなど家庭内に新しい心的緊張があった。また、園の担任は、本児の好転のきざしをもとに就学までの見通しを考える中で、何とか早く自立させようという配慮から指導方針に微妙な変化を示す。このような周囲の変化に対し、本児は、朝食の減少、登園直前の発熱、「幼稚園に行きたくない」など登園拒否の新しい特徴を示しはじめた。母は以前のような感情の高ぶりは見せないまでも、かなりの動揺はかくせない。周囲の状況は平静に復しても、登園途中でおう吐するなど、本児の登園拒否症状は強まり、母の不安は増大する。12月中頃から、〇〇に住む祖父母から催眠治療のすすめがあり「〇〇市の催眠教室で治療をうけてもよいか」など短期治療への傾きもみられた。1月中旬家族で〇〇へ帰省し、治療教室をたずねたが母への助言指導がなされ本児の治療はなかったとのこと、祖母に慰められ激励されて帰宅。これらの経過をへて「私の気持ちが敏感にあの子に反映するのでしょうか」などと語り、かなり落ちつきを示した。家庭内の変事、母の動揺、担任の指導の変化などを背景に本児の症状の変化などが見られた特徴的な段階といえよう。

以上の経過を要約すると、緘黙状態にのみとらわれた不安焦燥期から自己洞察の発端をつかみかけた段階へ、外的要因から強い混乱と動揺を感じながらも、新しい方向に自己自身を方向づけようという態度がみられる段階へと進んでいるといえよう。

(その2) F 小1 男

ア 事例の概要

(ア) 主訴

家族以外の人とは口をきかない。学校で名まえを呼ばれても返事をしない。学習中の発表は全然しないし、図画もかかない。体育は好きで普通にやる。家庭では、普通に話している。

(イ) 来談状況

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
時期	3月下旬	4月中旬	4月下旬	5月中旬	5月下旬	6月下旬	7月中旬	7月中旬	7月下旬	9月上旬	9月下旬	10月上旬	10月中旬	11月中旬	11月下旬	1月中旬	1月下旬

(ウ) 教育相談の経過

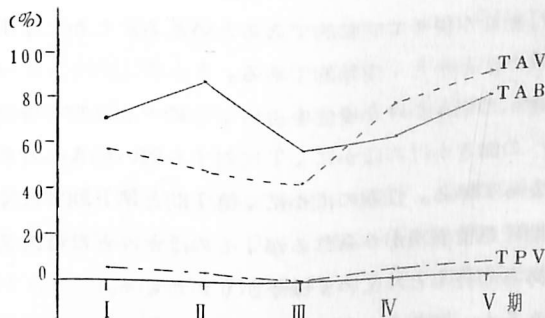
F 児に個人遊戯療法を、母親にカウンセリングを実施、遊戯治療過程の分析の対象とした各期は右表に示した時期のものである。

期	I	II	III	IV	V
時期	4月中旬	5月中旬	10月中旬	11月下旬	1月下旬

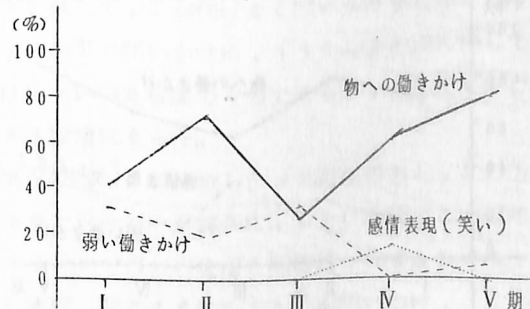
イ 遊戯治療過程の分析

(ア) セラピストについて

T のC に対するかわり方の全体的傾向は、図3-1から、能動的な働きかけが優勢で、受動的なものはわずかである。能動的な働きかけのうち、行動的なものと言語的なものを比べると、第III期までは行動的な働きかけが優位を占め、第IV期以後は言語的な働きかけが優位を占める。



(図3-1) Tにおけるカテゴリーの出現 (%)



(図3-2) TABにおけるサブカテゴリーの出現 (%)

行動的な働きかけの内容は、図3-2から、物への働きかけと弱い働きかけがほとんどであり、感情表現(笑い)が第IV期にみられる。第III期を除いて各期に首位を占める物への働きかけの内容は表2-2から、物の使用であり、第III期のみ物への

(表2-2) TABにおける項目別出現頻数

サブ項目	期	I [40]	II [50]	III [35]	IV [59]	V [47]
II	(3) 助力					
	(4) 模倣					
	(5) 注視	12 (30.0)	9 (18.0)	11 (31.4)		1 (2.1)
	(6) 移動		1 (2.0)			1 (2.1)
IV	(9) 物の注視					
	(10) 物への働きかけ			9 (25.7)		
	(11) 物の使用	16 (40.0)	35 (70.0)		35 (59.3)	36 (76.6)
V	(12) 笑い				8 (13.6)	

[] 内は行動単位総数

() 内は行動単位総数に対する百分率

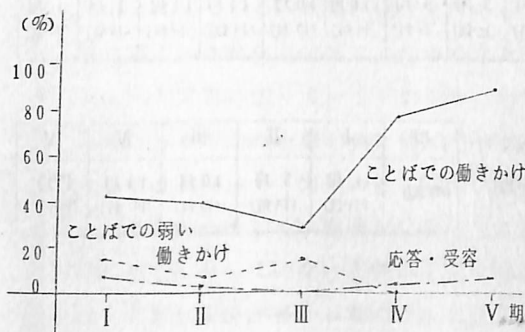
働きかけとなっている。弱い働きかけは、ほとんど注視であるが、物への働きかけが落ちている第Ⅲ期に著しく目立ち、それ以後わずかになる。

言語的な働きかけでは、図33から、ことばでの働きかけが多く、第Ⅳ期、第Ⅴ期に増加が著しい。その内容は、表23から、話しかけ・問いかけが中心である。弱い働きかけは、第Ⅰ期から第Ⅲ期までみられ、その内容は、助力・はげましとCの要求・感情の言語化である。

なお、Tの受動的な言語反応はわずかであるが

(表23) T A Vにおける項目別出現頻数

その内容は、ことばによる応答・受容である。



(図33) T A Vおよび T P Vのサブカテゴリーの出現 (%)

サブ項目	期	I [40]	II [50]	III [35]	IV [59]	V [47]
I (1) 制止						
(2) 指示					1 (1.7)	
(3) 話しかけ 問いかけ		17 (42.5)	20 (40.0)	10 (28.6)	44 (74.6)	40 (85.1)
(4) 呼びかけ						
(5) 誘引						2 (4.3)
II (6) 助力 はげまし		6 (15.0)	2 (4.0)	5 (14.3)		
(7) Cの要求 感情の言語化			1 (2.0)			
(8) 模倣						

() 内は行動単位総数

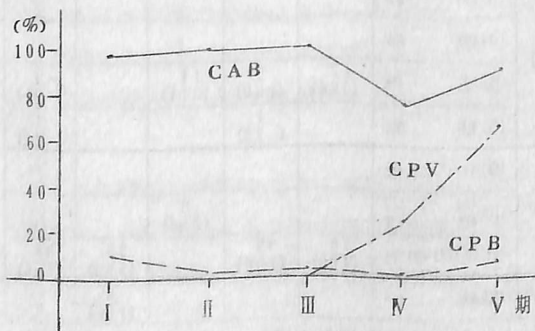
() 内は行動単位総数に対する百分率

(イ) クライアントについて

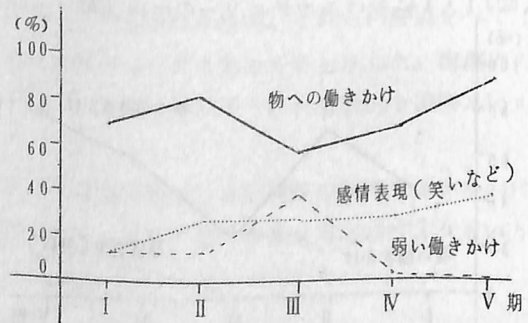
各図の概観から、Cの遊戯治療への参加状況は、行動面が優勢で能動的であるといえる。しかし、Tとのかかわり方は、能動的な言語反応が全くみられないことから、受動的である。

Cの能動的行動の内容は、図35と表24から、物への働きかけが優位を占め、その中心は物の使用であって、遊びへの積極的な参加を示している。物への働きかけのほかに、Tに対する弱い働きかけがあるが、その中心は注視で、第Ⅲ期に目立って多くなっている。注視のほかに、第Ⅰ期と第Ⅱ期では、自己顕示・承認を求める行動がみられる。また、各期に感情表現がみられるが、そのほとんどはほほえみ・笑いで、期を追うにしたがって増加し、Cの気持ちの打ちとけていく様子がうかがえる。

次に、Tの働きかけに対するCの受動的な反応をみると、図36から、第Ⅲ期までは行動での応答や



(図34) Cにおけるカテゴリー別出現 (%)



(図35) CABにおけるサブカテゴリー出現 (%)

従属のみがみられたにすぎないが、第Ⅳ期にいたって、ことばによる応答があらわれ、次の期にいてそれがいっそう増加している。これにより、TとCのことばによるかわり合いが成立する。

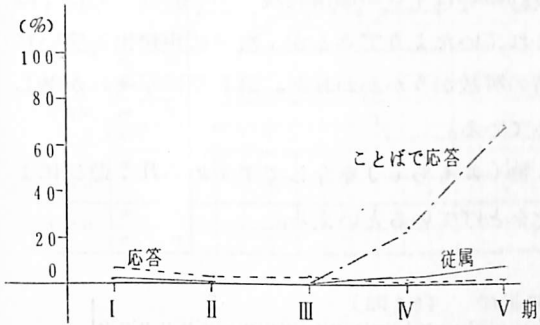
(表24) CABにおける項目別出現頻数

サブ	項目	期 I [40]	II [50]	III [35]	IV [59]	V [47]
II	(4) 自己顕示 承認を求める	1 (2.5)	1 (2.0)			
	(5) 助力を求める					
IV	(6) 注 視	4 (10.0)	6 (12.0)	13 (37.1)	3 (3.4)	
	(9) 物への関心 注 視		1 (2.0)	4 (11.4)		2 (4.3)
	(10) 物への探索 働きかけ	3 (7.5)	1 (2.0)	2 (5.7)	3 (5.1)	3 (6.4)
V	(11) 物の使用	25 (62.5)	39 (78.0)	14 (40.0)	37 (62.7)	37 (78.7)
	(12) 喜ぶ・笑い	5 (12.5)	10 (20.0)	9 (25.7)	16 (27.1)	17 (36.2)
	(13) その他の感情 表現 (ため息)		3 (6.0)			

[] 内は行動単位総数

() 内は行動単位総数に対する百分率

(図36) CPB, CPVのサブカテゴリー出現 (%)



(ウ) セラピストとクライアントの相互関係

以下に示したグラフから、第Ⅰ期、第Ⅱ期とも、TとCの間には、バスケットボール・ゲームを仲だちに遊びを交互にする関係が継続する。この遊びの主導権はCがとっており、Cが選択し自ら遊びはじめたところへ、Tが介入のかたちで参加したものである。後半、CはTとの遊びを打ち切って、スモールキング（乗り物）や自動車のひとり遊びに移る。この遊びと並行して、TはことばかけをしているがCは首でうなずく程度の反応をしているだけである。Cの方からの働きかけでは、遊びの中でTに伝えたいことが生じたとき、両手を広げて10回勝ったことを示すなど、行為によってTの承認を求める働きかけが各期に一度ずつみられた。Cのことばによらない自己表現とみられ、Tはこれをことばで受容している。

第Ⅲ期は、Cが自発的に選択した遊び、自動車乗りをするが、Tはこれに電話のベルをならすという方法で働きかけをした。Cは、電話やTに非常に関心を示すが、ついに受話器をとって電話のやりとりをするまでにいかず、Tと遊びをともにする関係はできなかった。

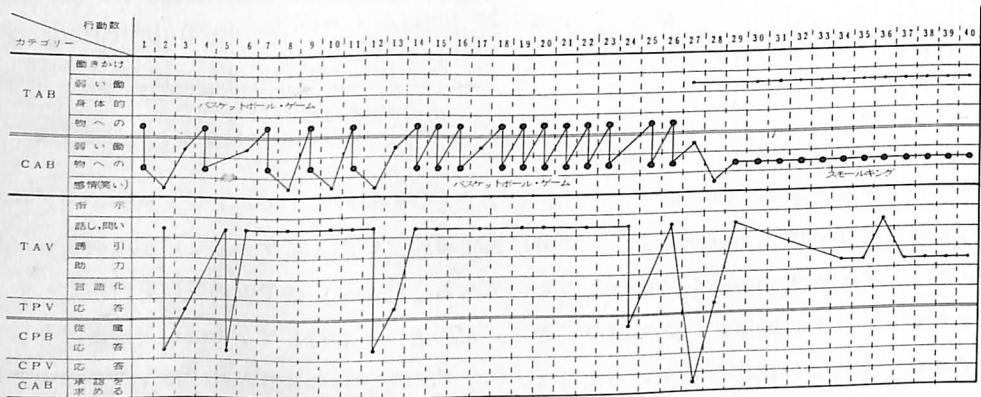
第Ⅳ期には、Cの選択によるバスケットボール・ゲームにTが参加する遊びの関係が続いた後、遊びの手を休めて、Tが何げなく問いかけをしたところ、Cがことばで応答した。「Fちゃん、野球で遊ぶの」とのTの問いかけに、「ううん」と声に出して応答する。その応答の内容は、「うん」「ううん」のはい・いいえ程度のものであるが、首をたてよこにある状態からようやく脱却して、声に出して応答できる段階になった。

第Ⅴ期は、Cの選択したコマ遊びのあと、Tの方からの誘いかけで、トランシーバーを使用した。このトランシーバーを媒介に、TとCの間でことばによる交信関係が継続してあらわれることになる。Cはトランシーバーの使用と同時に、みずからスモールキングも使用しながら、Tと交信を続ける。「こちら本部、聞こえますか」とTが問いかけ、「よく聞こえる」とCが答える。「今日の学校の給食は何でしたか」とT、「パンと牛乳と……」とCが応答。Cの応答の内容は、はい・いいえ程度のものでな

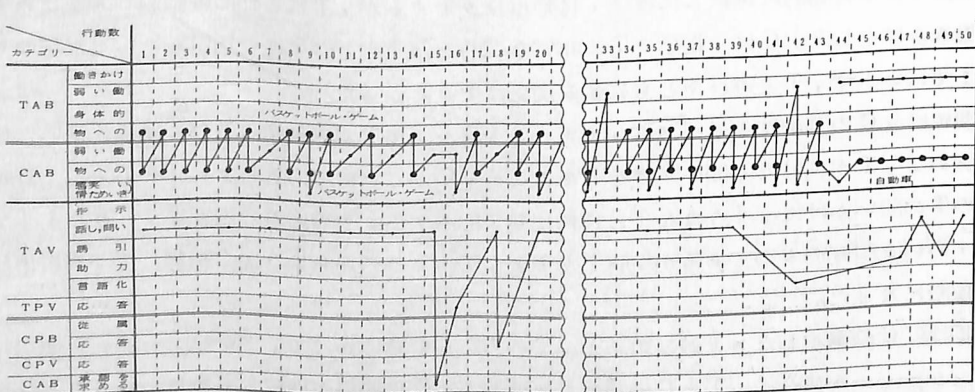
くなり、一応文章のかたちをとっている。Cのことはによる自己表現がはっきり認められ、Tとの間では、普通に会話のできる関係が成立した。しかし、Cの方からのことばによる働きかけがない点においては、受動的であるといえる。

ことばを発するにいたるまでのCの動きの中で注目されるのは、Cの感情表現である。はじめは、ほほえみ程度で、Tの働きかけに対する反応の意味も含まれていたようであるが、次第に声に出る笑いになり、その笑いがまたいっそう大きくなって、Cの感情の解放がうかがわれた。第Ⅳ期に、それが著しく、Tの方も(グラフでは省略)、いっしょに笑い合っている。

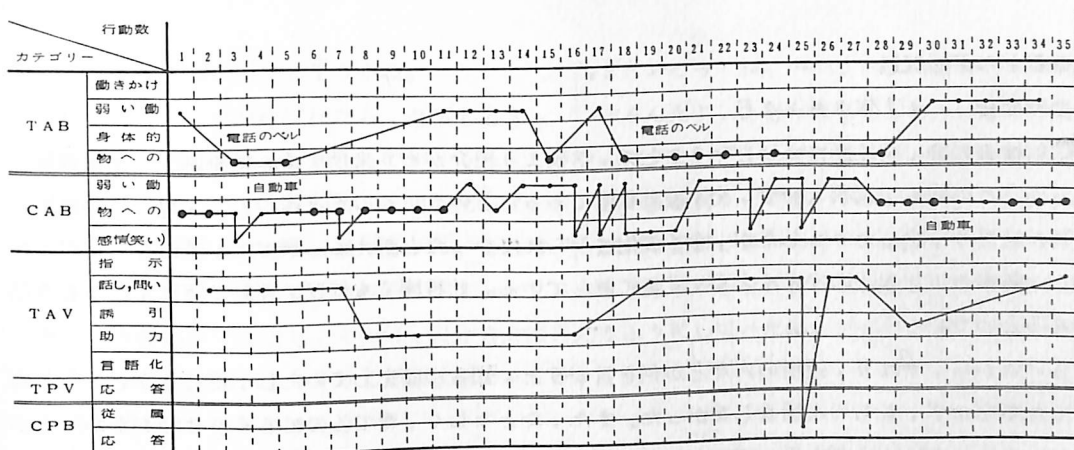
以上みてきたように、TとCの相互関係の深まりは、物(おもちゃ)を介してすすめられ、遊びによる関係からことばによる関係への発展の中で、Cは変化をとげているといえる。



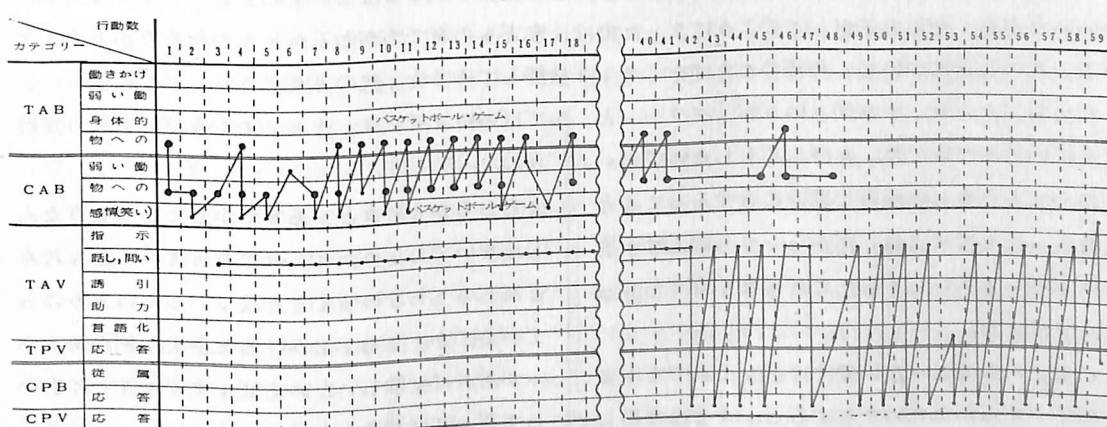
(図37) 第Ⅰ期におけるTとCの関係



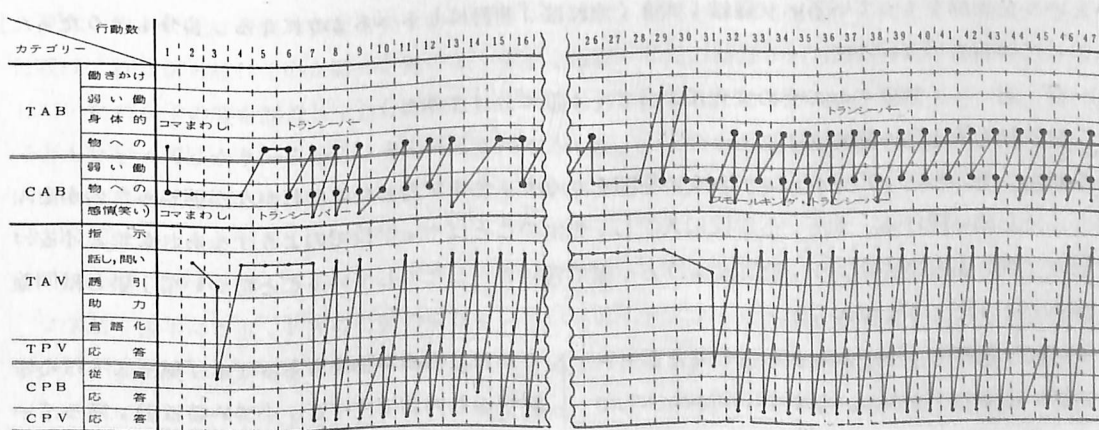
(図38) 第Ⅱ期におけるTとCの関係



(図39) 第Ⅲ期におけるTとCの関係



(図40) 第Ⅳ期におけるTとCの関係



(図41) 第Ⅴ期におけるTとCの関係

ウ 母親との面接経過

(7) 受理面接 47年3月21日

就学前検査の際、全く話さないということで、学校より紹介があり来所する。幼稚園へ1か年通園しているが、この間も、返事もせず、全く緘黙状態であったという。このことについて、母親はいろいろ言い聞かせたり、叱ったりもしたが、全く変化はみられなかったと訴える。家では、普通にしゃべっているし、隣家の1才年上の子どもとも、元気に遊んでいる。幼稚園でも遊びや運動の方は、けっこう活発であるという。

小さい時から、やはり、近所の人などが何を言おうと、知らん顔をしていたし、親せきなどへ行った時でも返事をせず、もちろん話もしなかった。また、おとなしく、育てるのにあまりせわがかからなかったし、たいへんいい子だと思っていた。ただはずかしがりなので、しゃべらないのであろうと考えていたという。父・母(自分自身)の養育態度は、あまい方で、何でもほしいものを買ってやったりしたといいながら、今この子が、このようになったのは、私どもの育て方がわるかったのだろうかと考えている。このことについて、母親のこたばを、2, 3抜粋してみると、次のようである。

○私たち二人とも、まあ何というか、ダラーッと育てているみたいでね。きびしくもしないでね。この子はおとなしいから、悪いことするってことはなかったんですよ。だから、うちの人は、別に何もバンときびしくしたこともなく育てちゃったんですよ。

○私もまあおなじみたいですけど、それでも、よその子やなんかたいたたりすると、「そんな事し

てはいけませんよ。」と、よくきびしく言っただけだね。

○どっちかという、あまやかしたかっこうなんじゃないでしょうかね。今になってみると、ほんとにしゃべらないってことは、いったいどうなっているのか。まあ、出かけるたびに、何かおもちゃがあれば、欲しいといえば、すぐハイハイとい

母親は、いままであまやかして育ててきたのでこうなった、もっときびしく育てていればよかったのかなあという気持ちと、いよいよ4月から小学校入学であるし、何とか返事をさせたい、しゃべらせたいという焦燥感をもっている。父親は、大きくなれば「自然にしゃべるようになる、自分もそうだった」といっているという。

(7) 経過 (態度のおよそ変化によって、4期に分けてみた)

a 第1期(第1回～第6回)

母親は、そのつど、F児がしゃべらない原因をさぐり、今までのしつけのしかたが悪かったのかと、繰りかえし問い続ける。また、小学校に入学し、先生のこたばや、学校でのようすをあれこれと不安げに語り、何とか返事させよう、話させようと、家で言いよかせたりしていることについて、いわば同意を求めるようなようすであった。

○やっぱり返事も、小さい時から言わせなかったんが悪いんでしょうかね。今まで、何かおかしても黙って取らせたりしてたんで(例えば、お客があつて出したおかし)、その癖もありますでしょ

うかね。人から物をもらっても、黙って、ほんとに恥ずかしい話ですけど、小さい時はね、黙っていたのが悪かったんでしょうかね。ありがたいもしなきゃ、呼ばられても返事もしないし、黙って手

を出して、悪かったんでしょうかね。

○学校へ行って、名前呼ばれたら、返事しなきゃだめだよと、ほんとにおこったんです。そして、今度はする気持ちになったかね、と聞いたら、「ならない」と言うんです。はっきりね。それで

「またおこってね。……またこんど呼ばれたら返事するんだよ、と言ったら、「しられない」と言うんですよ。どうしてできないと聞いたら「はずかしい」と言うんです。結局、気が小さいんですわね。」

以上のことはのように、小さい時に、もっとしっかり、返事などをさせるようにしつけておけばよかったという後悔が先に立ち、その時、自分自身はどんなふうにしていたかななどについて、想起することが少なく、自己認知がはっきりしない状態であった。

b 第2期(第7回～第9回)

F児は入学後、2, 3か月過ぎたが、あまり変化はみえない。依然として、学校では反応がないという。それでも、学校であったことを話してくれるF児をみて、母親は何か救われるような気持ちをもっているようであった。また、自分の方からあれこれと聞くと、びたっと口を閉じてしまうというF児のようすをみるにつけ、母親は自己自身の話しかた、接し方に何か悪いところがあるなあと感じはじめ、当初の焦燥感もやや和らいだようであった。

○家において、みんなと遊んだる声を聞いて、こんな声、学校で出してくれたらなあと思いますね。本人にしてみれば、せつないだろうけど、それがこの子にはできないんだわと思います。…今になってね。まあ、しかたないわね。自分が育てて、育て方が悪かったんですもの、そう思ったって…

「私が離れて、人前へね、ひとりでやってあげばよかったんだけど……それが悪かったんじゃないかなあと思います。たとえ親はそうでも、子どもは違うという場合があるでしょう。あんまり私がアレ(干渉、いちいち口を出すことの意)しすぎたんじゃないかなあと思って……」

当初は、自分の育て方があまかった、もっときびしくすればよかったと考えていたのであるが、実際には、あれこれと口やかましく、干渉が多かったことがわかってきたようである。

c 第3期(第10回～第13回)

夏休み中、F児は母親の実家のいなかに行き、その間、母親と離れて生活することを何日か経験する。母親は、自分から離れていた時のF児のようすを、母親(F児の祖母)から聞かされ、のびのびと生活していたわが子の姿を想像し、自分の親としての接し方を反省したようである。また「母から、お前は子どもを叱ってばかりいるから、そんなふうになるんだ。」といわれたと、述懐していた。その後は、内省的なことを話し続けるが、まだ「おこらないよう、がまんしています。」ということばを言っている状態であった。

d 第4期(第14回～)

2学期も後半になり、F児の行動の変化もいろいろみられるようになる。母親は、この子の成長を、多少の不安を残しながらも、わりあい平静に見守るようになる。「いままで電話には、ぜんぜん出なかったのが、出るようになった」とか「人ごみを嫌っていたのが、ボーリングへも行って元気にやった」などと話し続けている。また、「みんなとおなじように話そうになるには、5, 6年もかかるだろう」と言いながら、まだつつい干渉がましいことを子どもに言ってしまう自己矛盾の気持ちを述べている。

4 考 察

追跡調査、学級担任による指導事例、教育相談事例について述べてきたが、これらはいずれも、緘黙児の指導・治療のむずかしさを改めて提示するにとどまったといえるかもしれない。それだけに、この指導・治療は、容易なものではなく、長期間にわたる努力の果積の上に、少しずつ築きあげられていくものであると考えている。このような考えから、基本的なことがらをまとめて考察する。

一般的には、緘黙の発生原因をさぐり、発見し、それを取り除こうとすることが多い。しかし、問題はきわめて複雑であり、よしんば、原因がわかったとしても、もはやそれを処置しても無意味であったり、またどうしても処置できないものが多い。このことは、とりわけ緘黙児に限ったことではなく、児童生徒の生活指導上の問題全般についてもいえることである。

このことから、この子どもたちをとりまいている現在の人間関係上の問題に着目し、子どもたちと直接的にかかわり合うなかで、改善の方途を見出すことがたいせつである。家族関係、親の養育態度、学級集団内人間関係、教師の指導への構え、この子どもとの心的コンタクト等、いまある関係こそが改善のかぎであろう。

学級担任による指導や、教育センター(治療機関としての)における教育相談については、それぞれの独自性や特徴があるけれども、この子どもたちの指導・治療の基本的事項として求められたものは、次のようである。

- ①依存的で自主性の欠けた行動形態の改善 — 家族・母子関係の改善、自主的活動の場を与える。
- ②言語活動場面での不安感の除去と経験の拡大 — 話しやすいふん囲気と場をつくる。
- ③緊張場面に対する耐性を高める — 指導段階をくふうし、徐々に適応させていく。
- ④自己像の変革への援助 — 話せる自分に、自信をもたせる。
- ⑤社会的・情緒的抑圧からの解放 — 友人関係、対教師関係の改善、学習等に対する自信や意欲を育てる。

なお、指導・治療にあたるものの態度としては、子どもに対する無条件の尊重と、積極的関心が要求される。また、ややもすると効果をあせり、性急にすぎること厳にいましめなければならない。このことは、前掲の事例の中に一貫して流れているものである。このような指導・治療の場であって、子どもたちは、無表情な状態から、感情表出もでき、従属的行動から、能動的行動へ、そして従属的言語の発生をみることができ、能動的言語の表現が可能になるまでに発展していく。もちろん、対象児それぞれによって、時日の長短あり、変容の難易差があるけれども、遅々とはしていても、そこにたしかな変容を見ることができるのである。

今後においても、さらに学校・学級場面での実践的指導の研究を進めるとともに、指導・治療の過程についてのより具体的な研究が必要であると考えている。

Ⅲ まとめ

本研究では、情緒障害児とくに登校拒否児と緘黙児について、第1年次は実態は握のための悉皆調査を実施し、その指導と治療を考察するために、出現率や症児のもつ問題、症児をとりまく状況についていくつかの知見を得た。第2年次は、第1年次調査の結果あらわれた症児について追跡調査を行ない、症児の1年後の状態を知ろうと試み、さらに学校・学級における指導の状況を知るための訪問面接、当教育センターにおける治療の事例をとおして、指導・治療の可能性を追究してきた。詳細については、それぞれ考察で述べてあるが、なお概括的に次の諸点を掲げてまとめたい。

1 調査からは、アンケート調査という制約と不備はあるが、次のことがいえよう。

(1) 学校における指導・治療については、強制的な操作や受容的あるいは自然にまかせる等種々あって明確な方法がとられているわけではなく、とくに登校拒否児については指導・治療の困難性が強く意識されている。

(2) 登校拒否、緘黙とも、指導・治療の困難性が意識されているにもかかわらず、学校全体としての症児に対する理解や指導体制の面で差がみられる。単なる連絡、報告等のみにとどまらず、いっその効果を期待するために、事例研究会の充実などが要望される。

2 学級担任の指導事例については、症児の学級担任に対しての面接相談により資料をえたのであるが教師の症児に対する理解がすすむほど、教師は治療的役割を果たせるという可能性が示唆された。この場合、教師自身の自己理解と学校全体の協力が、いっその効果を高めるといえる。

3 当教育センターにおける治療(親のカウンセリングおよび症児に対するカウンセリングないし遊戯治療)については、若干の分析を試みたが治療途中の症例を含むため、今後課題は残されている。治療過程からは、クライアントの自己表出の度が増し、行動も自主的になってきていることがうかがわれる。この点に関しては、さらに他の症例にも検討を加えて成果を積み重ねていく必要があると考える。また、現実場面とのかかわりの深い学校側との連携および学校側での症児に対する評価のあり方の改善が望まれる。とくに登校拒否児については、通所治療ということから症児自身の来談が少なく、中断の事例が比較的多いが、学級担任の指導事例から学校との連携のあり方に多くの示唆を与えることができた。

4 本研究では、情緒障害とのかかわりの深い家族集団の過程の問題については、じゅうぶんな検討ができなかった。子どもが置かれている学校の状況分析等の追究とともに、今後に残された課題の一つである。

5 登校拒否児および緘黙児はもちろん、情緒障害児一般についての予防なり、早期発見、早期治療が必要であることはいうまでもない。2か年にわたる本研究を通じてみても、学校において治療的な役割を果たすことができることは明らかである。そのためには、さらに、働きかけの方法論や、教育と治療の実際的な接点が追究されなければならない。学校教育の流れの中で、集団指導とのかかわりを配慮しながら、ひとりひとりの子どもの動きを受けいれていく努力、換言するならば専門的な技術や方法にこだわらず、治療の原理を適用していくいわゆる治療的指導の積極的な導入を図っていくことが必要であろう。そして、それは単に治療を求めている子どもだけでなく、精神的な健康を可能なかぎり増大させ

ていくためにも、すべての子どもに、また、すべての教師によって行なわれなければならないと考える。

おわりに

2年間にわたるこの研究をかえりみて、情緒障害児(特に登校拒否児と緘黙児)の指導・治療の困難さを強く感じている。

最近、新聞等にも、ときどきこれらの問題について報じられているが、それは概括的なものが多い。いちおうの知見をえられるとしても、複雑な問題の深奥まではうかがえないようである。もちろん、この基礎になっている諸研究に直接あたってみるならば、さまざまな問題が混在し、その困難性を再認識できるのである。

本研究においては、かような諸研究の成果をもとにしながら、実態調査に続いて、直接指導されている学級担任の実践・当教育センターにおける教育相談ならびに治療の実際をとおして、より適切な指導・治療の進め方を求めてきたのであるが、情緒障害児の指導・治療という複雑な問題のほんの一部について知りえたにすぎなかったことを深く反省している。

しかし、このような子どもの指導・治療の方法が、単に一つにまとめられうるものではなく、個々のケースによって微妙に違ってくるものを、あるがままに受けとめ、子どもと直接的にかかわり合うなかで、一つ一つの指導・治療の進め方が求められてくるものと考えている。

このような意味から、学校・学級における教育の全面にわたって、子どもたちと直接的に接している教師自身の力によって、アプローチされるならば、よりたしかな指導・治療の進め方が究明されるものとする。子どもたちのもつ、成長の可能性を信じ、教師のうまざる努力と、かぎりなき愛情こそが、すべての教育の根幹であると考えている。

本研究のために、多くの先生方から、心からなる協力をいただき、特に貴重な指導実践を提供いただいた諸先生方に深甚なる謝意を表するとともに、県内外をとわず、広く各位からのご批評をたまわることをお願いしたい。

参考文献

中川四郎：情緒障害児の教育(上・下) 日本文化科学社(1971)

大賀一夫：学校における心理療法，明治図書(1968)

清水清・河合久治：普通学級における心身障害児の指導，明治図書(1970)

村山正治：クライアント中心療法の臨床的適用，岩崎学術出版社(1971)

佐藤修策：登校拒否，国土社(1968)

村山正治：講座情緒障害児第4巻 登校拒否児，黎明書房(1972)

十亀史郎：講座情緒障害児第3巻 自閉症児・緘黙児，黎明書房(1972)

加藤正明ほか：例解教育相談事典，第一法規(1969)

追跡調査用紙

(秘)

登校拒否児に関する個人別状況追跡調査

整理番号

※ この調査は、昭和47年9月10日現在の状況を記入してください。

新潟県立教育センター

学校(園)名

対象児

男 女 生年月日 昭和 年 月 日生

	昭和46年度	昭和47年度
在籍学年		
担任教師氏名		
調査書記入者		

- 1 対象児の登校拒否としての欠席は、現在も続いている
 { 終わった (終期 年 月 日)
- 2 対象児は昨年度調査時(昭和46年4月～7月)と比較して、どんなようすですか

※ 該当欄に○印をつけてください

表情・態度	非常に明るくなった	明るくなった	変わらない	暗くなった	その他
欠席状況					
a.ほとんど欠席しない					
b.欠席は少なくなった					
c.変わらない					
d.欠席が多くなった					
e.全く出席しない					

- 3 対象児が昨年度調査時に比較して変わった場合(2のa b d eに該当する者)そのきっかけ、理由と思われるものがあつたら書いてください。
- 4 対象児に対して、どのような指導の手だてを講じてきましたか。
 (1) 指導方針や構えとしては
 (2) 直接的には
- 5 家庭との協力は、どのようにしましたか
- 6 他機関と協力したり、委託したりしましたか。(下表に該当する項目に○印をつけ、必要事項を書いてください)

項	目	機 関 名	期 間
入所(院)	いままでしたことがある		年 月～ 年 月
	現在している		年 月 日 以来
通所(院)	いままでしたことがある		年 月～ 年 月
	現在している		年 月 日 以来
訪問指導	いままでうけたことがある		年 月～ 年 月
	現在うけている		年 月 日 以来

- 7 今後の見とおしなど、参考になることがあつたら書いてください。

⑧

緘黙児に関する個人別状況追跡調査

整理番号

新潟県立教育センター

学校(園)名

対象児

男 女 生年月日 昭和 年 月 日生

	昭和46年度	昭和47年度
在籍学年		
担任教師氏名		
調査書記入者		

- 1 現在の緘黙の程度はどうでしょうか。(対象ごとに○印をつけてください)

	誰に対しても	担任に対して	友人に対して	家族に対して
思うことをだいたい話す				
小声で何とか話す				
返事くらいなら声を出す				
うなずくが声は出さない				
全く反応を示さない				

- 2 全体的にみて、現在の状態は、昨年とくらべてどうでしょうか。(該当するものに○印をつけてください。)

ア・大変よくなった イ・少しはよくなった ウ・変化がみられない エ・かえって悪くなった
オ・その他(今後の見通しなど感じていることを自由に書いてください)

[]

- 3 現在の行動の状況は、どうでしょうか。(1)2)3)4)のいずれかをえらび、ア・イ・ウ・エに○をつけてください。)

- | | | |
|--------------|----------------------------------|--------------------------------|
| 1) 大変よくなった | ア・学級の一員として責任を果たす
イ・友人関係がよくなった | ウ・行動が活発になる
エ・学習活動が活発になる |
| 2) 少しよくなった | ア・表情が明るくなった
イ・友人ができた | ウ・行動がやや活発になる
エ・学習活動がやや活発になる |
| 3) 変化がみられない | ア・無表情である
イ・孤立している | ウ・行動が不活発である |
| 4) かえって悪くなった | ア・学校をいやがるようになった
イ・先生の指示を拒否する | ウ・態度、行動が固くなる |

- 4 現在までに行なった指導について、書いてください。

- 1) 本人に対して
2) 学級として
3) 学校として
4) 家庭に対して
5) 他機関との連携
6) その他(気づいたことを自由に書いてください)

[

]